

El Español lengua de la comunicación profesional

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Artículos seleccionados del V Congreso Internacional
de Español para Fines Específicos (CIEFE)



Director de la publicación:

José Luis Mira Lema
Consejero de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo

Coordinador:

Andreu van Hooft

Editores:

Anna Escofet
Kristi Jauregi
Bob de Jonge
Paula Lorente
Lieve Vangehuchten

Editor de la Consejería de Educación:

M^a Concepción Fraga Seoane

Diseño y maquetación:

M^a Concepción Fraga Seoane
M^a Antonia Cabrera López

Consejería de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo

<http://www.mecd.gob.es/paisesbajos/>
www.mecd.gob.es/belgica

consejeriabelgica.be@mecd.es



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

Edición: 2015

NIPO: 030-15-324-5

ISBN: 9789080688667

El fichero digital de esta revista puede descargarse desde las páginas web de la Consejería de Educación:

<http://www.mecd.gob.es/paisesbajos/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html

Se permite la copia total o parcial de esta revista siempre y cuando:

- se cite la procedencia;
- no se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo;
- se informe a la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

Índice

Presentación	2
José Luis Mira Lema - <i>Consejero de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo</i>	
Introducción	4
Los Editores	
INVESTIGACIONES	6
Modalidades de enunciado y de enunciación en la transmisión del discurso económico y financiero en la prensa española: la estructura de la información.....	7
José Joaquín Martínez Egido - <i>Universidad de Alicante</i>	
¿Cava o champán? Estudio comparativo de las estrategias discursivas y de persuasión del discurso publicitario del cava y del champán.....	19
Sara Álvarez Martínez y Sandrine Rol-Arandjelovic - <i>Université Grenoble-Alpes</i>	
Cortesía y Hospitalidad: Estrategias en Español.....	38
Leanne Schreurs - <i>Universidad de Groninga</i>	
EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS	48
¿Cómo implementar la competencia intercultural en el aula de ENE?.....	49
Carmen San Julián García - <i>Dublin Business School</i>	
La cultura empresarial en la clase de Español de los Negocios: rasgos y didactización en el marco de la negociación intercultural.....	62
Sara Álvarez Martínez - <i>Université Grenoble-Alpes</i>	
La enseñanza del español para fines económicos y comerciales hoy día: hacia un nuevo diseño del curso ELEFEC.....	75
Lieve Vangehuchten y Ana Moreno Bruna - <i>Instituto de Comunicación Profesional y Universidad de Amberes</i>	
Consideraciones sociolingüísticas en la enseñanza de la terminología.....	88
Dalila Fasla - <i>Universidad de La Rioja</i>	
La simulación de la presentación profesional en la clase de EFP, en enfoque por tareas y la web 2.0: experiencias de las clases de español económico y médico	97
Pilar González Ruiz & Kris Buyse - <i>KU Leuven, Bélgica</i>	
Implantación de un portafolio electrónico en un curso EFE: alternativas metodológicas y evaluativas en la era digital.....	110
Bàrbara Cuenca y Paula Lorente - <i>Institut des langues vivantes. Université de Louvain (UCL)</i>	
Apropiación de la competencia ética en ENE: el escenario de aprendizaje y las TEP como estrategias procedimentales.	120
José María Cuenca Montesino - <i>Université de Poitiers. Francia</i>	
El estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico.....	135
Patricia Gutiérrez & Mercè Pujol Berché - <i>Université Paris Ouest Nanterre La Défense</i>	
La interpretación al español en las Organizaciones Internacionales y la formación de intérpretes de conferencias de lengua española	146
Javier del Pino Romero - <i>Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid</i>	

Presentación

José Luis Mira Lema

Consejero de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

Los pasados días 28 y 29 de noviembre de 2014, en la ciudad de Ámsterdam, se ha desarrollado la quinta edición del Congreso Internacional del Español con Fines Específicos (CIEFE), organizado por la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, contando con la colaboración de la Universidad de Ámsterdam y el Instituto Cervantes de Utrecht.

El CIEFE, que inició su singladura en el año 2000, está dirigido a investigadores universitarios y profesores de español para fines específicos, al mundo empresarial y a editoriales con recursos sobre esta materia y tiene como objetivo dar a conocer los avances realizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos, con el fin de facilitar el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o la utilizada por los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.

La importancia del español en el mundo lo convierte en objeto de estudio, no sólo como lengua de cultura, sino también cada vez más como lengua de comunicación internacional y de intercambios económicos y profesionales, lo que ha llevado a desarrollar nuevos campos de investigación para su enseñanza, entre otros, el del español para fines específicos, como lengua de especialidad, como lengua de negocios y como lengua científica.

El V CIEFE se desarrolló en el "Singelkerk", un magnífico edificio de cuatrocientos años de historia en la ciudad de Ámsterdam, y en las aulas de la Universidad de Ámsterdam. Se estructuró en cuatro conferencias plenarias, seis talleres y veinte comunicaciones, impartidas por profesionales de reconocido prestigio e investigadores en la materia procedentes de diferentes países. Así mismo, los asistentes al Congreso procedían de 17 países (Holanda, Bélgica, España, Francia, Alemania, Noruega, Austria, Luxemburgo, Polonia, EE.UU., Suecia, Italia, Suiza, Irlanda, Andorra, Rusia y Emiratos Árabes).

La Consejería de Educación quiere agradecer a los colaboradores: Universidad de Ámsterdam, Instituto Cervantes de Utrecht, la Fundación Comillas y a las Universidades Rijksuniversiteit Groningen (Groninga), la Radboud Universiteit Nijmegen (Nimega), la Fontys Hogeschool (Tilburgo), la Universidad de Utrecht, la Universidad de Lovaina KU Leuven (Bélgica) y la Universidad de Amberes (Bélgica), con la participación de los miembros del Comité Científico, su importante ayuda para la organización y desarrollo del V CIEFE.

Asimismo, los organizadores queremos agradecer a los responsables de las conferencias plenarias, los profesores: D^a Josefa Gómez de Enterría (Universidad de Alcalá de Henares), D^a Victoria Escandell Vidal (UNED), D. Andreu van Hooft (Universidad Radboud de Nimega) y Don José Luis Bonet Ferrer (Empresario, Presidente del Grupo Freixenet y de la Cámara de Comercio de España), así como a los responsables de los talleres y de las comunicaciones, su participación, maestría y esfuerzo, que han contribuido de manera definitiva al éxito de esta edición del Congreso.

Una parte importante de los frutos de este Congreso se recogen en esta publicación que presentamos - "Actas del V CIEFE"-, en la que se recopila una selección de las intervenciones más representativas que tuvieron lugar en el mismo. La selección de los artículos fue realizada por miembros del Comité Científico del Congreso, bajo la coordinación de D. Andreu van Hooft, y el trabajo de supervisión y edición lo efectuó la Asesora de esta Consejería de Educación en Ámsterdam D^a M^a Concepción Fraga Seoane. A todos ellos esta Consejería desea reconocerles y agradecerles su importante trabajo.

El Congreso, que fue inaugurado por el Excmo. Sr. Embajador de España ante el Reino de Países Bajos, Don Fernando Arias González y por el Sr. D. Frank Van der Vree, Decano de la Facultad de Humanidades Universidad de Ámsterdam, ha sido valorado por los asistentes con una alta calificación, lo que nos anima a trabajar para la organización de la próxima edición en el año 2017, siguiendo el carácter trianual previsto inicialmente para este evento.

Consideramos que eventos como el CIEFE posibilitan que investigadores y profesores de diferentes países interactúen compartiendo investigaciones y experiencias en el ámbito del español con fines específicos y ello contribuye a elevar el nivel del español como lengua de comunicación en los negocios y en las relaciones internacionales. Esta Consejería de Educación, con la experiencia acumulada, se propone seguir trabajando para que el próximo evento sea asimismo una realidad de éxito y desea que esta publicación -Actas del V CIEFE- les sea útil.

José Luis Mira Lema
Consejero de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

Introducción

Durante los días 28 y 29 de noviembre de 2014 celebramos la quinta edición del CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) a caballo entre la histórica iglesia de Singelkerk y las aulas de la biblioteca de la Universidad de Ámsterdam, ambas situadas una enfrente de la otra, a un lado y otro del canal y calle del mismo nombre Singel en el centro histórico de esta ciudad. Las ponencias, comunicaciones y presentaciones que dieron pie a un animado diálogo entre asistentes, docentes, empresarios e investigadores, permitieron establecer puentes entre las áreas de la práctica empresarial y la enseñanza e investigación de la lengua española en contextos profesionales. Abrir el diálogo entre el mundo empresarial y el de la enseñanza y la investigación de la lengua española como lengua de especialidad, sea como segunda (L2) o primera lengua (L1), fue uno de los objetivos principales de esta última quinta edición del CIEFE. El otro objetivo fue ofrecer, desde distintas perspectivas metodológicas, temas y áreas de actividad profesional, un panorama actualizado de las diferentes aproximaciones al estudio y enseñanza de la lengua española como lengua de la comunicación profesional.

El presente volumen reúne doce artículos redactados a partir de los contenidos expuestos en las comunicaciones presentadas durante el V CIEFE. Hemos dispuesto los artículos seleccionados en dos secciones. Una primera sección titulada “Investigaciones” en la que presentamos tres artículos de enfoque empírico que estudian y describen manifestaciones concretas de la lengua española en contextos profesionales o relacionados con las profesiones. Y una segunda sección titulada “Experiencias, reflexiones y propuestas didácticas” con nueve artículos dedicados al aprendizaje del español como lengua de las profesiones. Los contenidos de dichos artículos cubren áreas de interés como la comunicación intercultural, la aplicación de las TIC en el aula, la simulación y los estudios de casos como estrategia de aprendizaje del español como lengua extranjera y de las profesiones, la formación de intérpretes y la enseñanza de la terminología.

En la primera sección, hemos incluido tres estudios. Así y en el primer artículo seleccionado de este volumen, José Joaquín Martínez Egidio (Universidad de Alicante) ofrece los resultados de un análisis de un corpus de noticias publicadas en once periódicos españoles. El autor describe las características del llamado discurso expositivo mediante el cual las instituciones y organizaciones financieras difunden sus discursos de contenidos económico-financieros. Los resultados obtenidos pueden ser de utilidad para el desarrollo de las destrezas de comprensión textual y expresión escrita en el ámbito del español económico y financiero. En el segundo artículo, Sara Álvarez Martínez y Sandrine Rol-Arandjelovic (Universidad de Grenoble-Alpes) han comparado las estrategias persuasivas y las representaciones culturales que aparecen en los discursos publicitarios de tres marcas españolas de cava y tres marcas francesas de champán. De acuerdo con los resultados obtenidos, las marcas de cava y champán coinciden en la utilización de imágenes y palabras que connotan y aluden al lujo, el bienestar y la evasión. Pero, a su vez, estas mismas campañas se diferencian claramente en su estrategia de posicionamiento. Por un lado, las campañas de cava se centran en la tradición y la profesionalidad y, por otro, las campañas de champán han escogido la innovación y un ambiente selectivo como eje temático. En el tercer y último artículo de esta sección, Leanne Schreurs (Universidad de Groninga) presenta los resultados de un análisis cuantitativo de un corpus de diálogos procedentes de la novela colombiana *La marquesa de Yolombó* (Carrasquilla, 1928) desde una perspectiva pragmalingüística. Según los resultados obtenidos, el uso de los tratamientos y modos verbales depende de si una situación comunicativa es o no es conflictiva. Estos datos permiten entender cómo, a partir de un caso concreto, se expresa la hospitalidad en lengua española.

La segunda sección dedicada a las “Experiencias, reflexiones y propuestas didácticas” la abre el artículo de Carmen San Julián dedicado a la implementación de la competencia intercultural para el aprendizaje del español de los negocios desde una aproximación interdisciplinar. Seguidamente, Sara Álvarez Martínez propone la aplicación de la metodología de la etnografía de la comunicación como instrumento para entender el papel de la cultura empresarial en las

negociaciones interculturales en el aula de español como lengua extranjera. En el tercer artículo, Lieve Vangehuchten y Ana Moreno Bruna (Universidad de Amberes) examinan primero y de forma crítica el estado de la cuestión de la enseñanza del español para fines económicos y comerciales, y, en segundo lugar y a partir de los criterios y principios teóricos y prácticos ofrecidos por el llamado “Análisis de Necesidades” (Long 2005) presentan un nuevo currículo para la enseñanza del español para fines económicos y comerciales. En el cuarto artículo y después de presentar un amplio repertorio de usos léxicos de las profesiones, Dalila Fasla argumenta que en el aula de lengua española, la terminología y la enseñanza de léxicos específicos se realice a partir de usos reales y ejemplos procedentes de dichos sectores. En su aportación, Pilar González Ruíz y Kris Buyse presentan los resultados sobre sus experiencias didácticas y recalcan las ventajas del uso de una aplicación web 2.0 en un contexto de *blended learning* combinado con un enfoque por tareas como herramientas para motivar y preparar a los alumnos para la realización de presentaciones profesionales en lengua española como L2 pasando desde la creación hasta la presentación de un balance anual de cuentas. La aplicación de las TIC como instrumentos didácticos en el aula de español como lengua de especialidad y de las profesiones es un eje temático compartido también por Bárbara Cuenca y Paula Lorente, quienes en su artículo exponen las ventajas del uso del *ePortafolio* para preparar a los estudiantes universitarios a su inserción profesional en una lengua extranjera. La aportación de José María Cuenca Montesino incide en la relevancia de que el aprendizaje del español de los negocios y como lengua extranjera tenga en cuenta también la adquisición de una competencia ética por parte de los aprendientes. También defiende que los materiales didácticos usados en el aula del español de los negocios estén anclados en principios éticos de la responsabilidad social y, a su vez, favorezcan las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como en el caso propuesto de la puesta en marcha de un proyecto empresarial que favorezca el desarrollo a nivel local e internacional de un producto artesanal de los pueblos colombianos Zenú o Emberá. En el penúltimo artículo, Patricia Gutiérrez y Mercè Pujol Berché exponen que el estudio de caso puede ser una técnica adecuada para las clases de español con fines profesionales y para aprendices avanzados de español. En concreto y en su propuesta didáctica del sector del turismo, el estudio de caso permite realizar una aproximación profesional e interdisciplinar, combinar los componentes cultural, económico y empresarial, con aspectos lingüísticos. Las autoras presentan una secuencia didáctica cuya realización exige dos sesiones presenciales con los estudiantes así como trabajo complementario en grupos. El último artículo seleccionado en estas actas tiene como tema principal la defensa de la relevancia de los intérpretes de conferencias como eslabones que permiten la comunicación entre personas procedentes de lenguas y culturas diversas en el mundo internacional de la política y las negociaciones. Después de describir el panorama de esta profesión y exponer lagunas existentes y reivindicar que la interpretación de lenguas sea directa y no indirecta en la ONU, Javier del Pino describe el programa de formación de intérpretes propuesto por un consorcio de universidades europeas, las Direcciones Generales de Interpretación del Parlamento Europeo y la Comisión Europea, y la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias.

Esperamos que los artículos aquí seleccionados sean un reflejo de la diversidad de enfoques y contenidos tratados y debatidos durante el V CIEFE, durante aquellos dos días de noviembre. Al igual que en las ocasiones anteriores, también en esta ocasión deseamos que los contenidos y objetivos de las Actas se amplíen con las lecturas plurales de los asistentes al Congreso y, por supuesto, de aquellos nuevos lectores que, a partir de estos trabajos, se sientan llamados a participar en este foro.

Los editores
Nimega, 10 de julio de 2015

INVESTIGACIONES

Modalidades de enunciado y de enunciación en la transmisión del discurso económico y financiero en la prensa española: la estructura de la información

José Joaquín Martínez Egidio

Universidad de Alicante

Resumen

El texto expositivo se configura como el soporte básico para la difusión del discurso económico-financiero que emiten los agentes sociales (gobierno, oposición, sindicatos, etc.) en la prensa especializada. La idiosincrasia de este tipo textual radica en el principio de verdad y de objetividad que, en ocasiones, se incumple con el empleo de determinados recursos lingüísticos y pragmáticos al querer transmitir un contenido ideológico concreto no explícito. Esos recursos pueden ser agrupados bajo el concepto de modalización. El objetivo de este trabajo es analizar los recursos lingüísticos y pragmáticos utilizados en la estructuración de la información y en el orden de palabras en el texto y en la oración según las modalidades de la enunciación y del enunciado, para evidenciar la posible transmisión de ideología en los propios titulares. Mediante estos recursos, se han seleccionado 55 textos de 11 periódicos diferentes, de prensa general en sus secciones de economía y de prensa económica especializada. De ellos, se han elegido tres noticias importantes, protagonizadas por los agentes sociales y publicadas en uno o dos días sucesivos, y se han analizado y comparado los rasgos mencionados. Los resultados obtenidos tras el análisis de los recursos expuestos confirman que el redactor puede modalizar una noticia económica y trasladar una postura ideológica determinada al receptor, con lo que se incumpliría el principio básico de verdad y objetividad que debe regir en la estrategia discursiva en este tipo textual. Ante esto, en la enseñanza-aprendizaje de este tipo de discurso debe incluirse el análisis de la actitud del emisor ante el enunciado, ante el receptor, ante el agente social protagonista de la noticia y la estructuración de la información, como cuestiones indispensables para el desarrollo de las destrezas de comprensión textual y expresión escrita de los alumnos de español económico y financiero.

1. Introducción

En el inicio de este trabajo es necesario sentar las bases teóricas y procedimentales de lo que debe entenderse por el análisis y la enseñanza-aprendizaje de una lengua de especialidad. Para ello, desde la actividad profesional del investigador a la vez que profesor, se contemplan y analizan tres aspectos primordiales como son: el concepto de lengua de especialidad, el discurso y la tipología textual que lo desarrolla y su enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, se entiende por lengua de especialidad la realización concreta del habla, es decir, la realización en el discurso. De ahí que, todo lo que se observe en ella debe analizarse desde una perspectiva lingüística y funcional, puesto que su empleo estará siempre condicionado por una situación comunicativa concreta (Coseriu, 1986; Martínez Egidio, 2009, p. 120; Gómez de Enterría, 2009, pp. 19-20).

El segundo aspecto reseñado sería el relativo a los tipos de discurso que se construyen en esos ámbitos comunicativos de especialización y, consecuentemente, los tipos de textos enmarcados en los primeros, en los que una lengua de especialidad muestra su existencia (Charadeau, 2012, p. 25). Discursos y textos se construyen con unas características lingüísticas, léxicas y sintácticas, determinadas. Entre las primeras es significativo el hecho de que, junto a unidades léxicas que siempre funcionan como términos, existen otras de la lengua general que poseen determinados rasgos semánticos de especialización que se activan solo en un ámbito pragmático concreto de especialización (Cabré, 1999; Martínez Egidio, 2012). Respecto a las

características sintácticas, habría que tener en cuenta lo relativo a la estructuración de la frase como transmisora de una información concreta.

Y, finalmente, el tercer aspecto esencial sería el concerniente a su desarrollo como contenido destinado a la enseñanza-aprendizaje del español. La competencia relativa a la enseñanza-aprendizaje de una determinada lengua para fines específicos (Fundación Comillas, 2011, p. 17) debe partir de los dos aspectos reseñados en primer lugar, los cuales deben estar incluidos en el diseño curricular y metodológico correspondiente (García Parejo, 2011). El alumno deberá conocer y comprender tanto las características del tipo de discurso como las del tipo textual, así como los diferentes procedimientos o estrategias utilizados en ellos. Además, deberá integrarlas en su conocimiento especializado del español y, consecuentemente, producir textos y discursos con esas mismas características lingüísticas y pragmáticas.

Entre los tipos textuales en los que puede desarrollarse el español económico y financiero como lengua de especialidad, estaría la transmisión de contenidos económicos en la prensa española mediante el texto expositivo (Adams, 1992; Álvarez, 1999; Álvarez Angulo, 2001), siendo la noticia uno de sus modelos básicos.

Este es un tipo de texto que participa tanto de las características generales de todo acto de comunicación lingüística como de unas especificidades concretas. Entre las primeras, posee sus propias instrucciones discursivas, características gráficas y normas de construcción lingüística (Charadeau, 2012, p. 18); y entre las segundas, el hecho de que no coincida el emisor/sujeto de la noticia (enunciador/enunciadores) con el redactor/periodista de ella (locutor), (Ducrot, 1986; Ducrot, 2003). La noticia, además, responde a una de las finalidades de la prensa escrita como es el transmitir objetivamente hechos de la realidad para que sean conocidos por los ciudadanos. Aunque se firme, está respaldada por la empresa editora, que siempre es la última responsable de la veracidad de lo transmitido. Normalmente siguen unas determinadas instrucciones discursivas, como la característica de que el foco de la información se coloque siempre al principio del texto, en el titular, aunque pueda presentarse en el antetítular y desarrollarse en la entradilla. El cuerpo del texto vuelve a recuperar la misma información ofrecida complementándola con otros detalles de mayor a menor importancia. Es el esquema conocido en los medios periodísticos como estructura de pirámide invertida (Salaverría, 1999, p. 13; Edó Bolos, 2009, pp. 41-49).

El discurso económico y financiero desarrollado en la prensa española se caracteriza por ser semitécnico (Mateo Martínez, 2007, p. 193), es decir, se destina a lectores que pueden ser expertos o no expertos en economía. Representaría a la variante del “español de los negocios”, en contraposición con otras vertientes como podría ser el caso del español de la economía teórica mucho más formal y técnico dirigido de experto a experto (Martínez Egido, 2009, pp. 171-172).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, puede afirmarse que la hipótesis de trabajo de la que se parte en este estudio es que, dada la idiosincrasia del receptor potencial descrito y la coyuntura socio-económica actual, es lícito pensar que la redacción de noticias que desarrollan el discurso económico y financiero, emitido por los agentes sociales, pueda estar al servicio de una ideología determinada (Martínez Egido, 2010, pp. 136-138) y no se mantenga, consecuentemente, el principio de objetividad necesario, pudiendo llegar a entenderse que toda la prensa tiene una función persuasiva (Casado Velarde, 2008, p. 71) y que el sujeto redactor siempre es un posible manipulador (Méndez García de Paredes, 2000, pp. 165-166).

Esa posible transmisión ideológica no puede realizarse de forma explícita ya que invalidaría la creencia en lo transmitido en la noticia. Por ello, el periodista puede utilizar mecanismos lingüísticos que potencien la subjetividad necesaria para que el receptor comprenda realmente lo que el emisor le quiere transmitir, es decir, el acto comunicativo se convierte en una interpretación de intenciones (Escandell, 2004, p. 181).

El emisor/periodista para conseguir este objetivo desarrolla diferentes estrategias de modalización (Otaola, 1988, p. 102; Bibee, Perkins, Pagliuca, 1994, pp. 176-242; Ruiz Gurillo, 2006, pp. 57-70; Marimón LLorca, 2008, pp. 81-98) mediante la puesta en práctica de diferentes

mecanismos prosódicos, morfológicos, léxicos, textuales, metaenunciativos, tipográficos, etc. (Martínez Egido, 2010, pp. 136-137; Rodríguez Rosique, 2012, p. 215) que reflejan su actitud frente al mensaje y que contienen un significado no explícito que puede ser inferido sin dificultad, es decir, un significado construido con la suma de los valores semánticos y pragmáticos.

De las diferentes formas de enfocar, de analizar y de entender la modalidad (Otaola 2006, pp. 153-175; Ruiz Gurillo, 2006, pp. 57-70), se parte de la idea de la existencia de una modalidad discursiva en todos los discursos, ya que, en ellos, siempre se pueden observar dos tipos de informaciones, las integradas en el significado aparentemente objetivo, o significado referencial, y las inferidas en el significado subjetivo (Benveniste [1966] 2004²³), o significado no referencial. Estas últimas recogen la actitud del sujeto hacia dos vertientes diferenciadas, por un lado hacia el contenido y expresión verbal del mensaje y, por otro lado, hacia el receptor.

Dentro del marco pragmático configurado por la redacción y difusión de los titulares periodísticos del discurso económico y financiero de los agentes sociales, el objetivo principal de este trabajo es el análisis de las modalidades de enunciación y de enunciado, así como de la estructuración de la información, que puedan evidenciar una posible transmisión ideológica para que pueda ser aplicado en la enseñanza/aprendizaje del español económico y financiero.

2. Metodología

La metodología empleada en este trabajo sigue las directrices formuladas y probadas en estudios anteriores (Martínez Egido, 2014; Martínez Egido, en prensa) y consiste en la observación y en el análisis comparado de determinadas características lingüísticas y pragmáticas, como las apuntadas anteriormente al enumerar los objetivos de este trabajo, en un corpus textual delimitado.

Este se compone de 31.622 palabras distribuidas en 55 textos de noticias económicas. Todos los textos empleados están consignados y listados en el anexo I de este trabajo, al que se remite siempre mediante la aparición entre paréntesis del número del texto utilizado. Las noticias se han extraído de 11 medios periodísticos en sus ediciones electrónicas de ámbito nacional: 7 de ellos de información general en sus secciones especializadas de economía (*ABC*, *El Mundo*, *El País*, *Estrella digital*, *Infolibre*, *La Razón* y *Público*); y 4, de prensa económica especializada (*Cinco días*, *El economista*, *Expansión* y *Negocios*). La finalidad de esta elección es intentar abarcar todo el espectro ideológico español para que el estudio comparativo sea lo más representativo posible.

Establecido el marco de actuación, la selección textual se ha llevado a cabo atendiendo a tres parámetros fundamentales y obligatorios: debe tratarse de una misma noticia económica con amplio impacto nacional; debe haber sido publicada prácticamente en todos los medios consultados; y, el tercero, debe haberlo sido en un corto espacio temporal, preferiblemente en el mismo día. Con estas exigencias se consigue algo esencial para el objetivo perseguido, como es el que sea posible analizar las noticias mediante la comparación textual y, consecuentemente, apreciar los matices que cada periodista aporta a la redacción del hecho tratado.

Siguiendo los presupuestos anteriores, se han elegido tres acontecimientos diferenciados, caracterizados por pertenecer al ámbito económico, poseer una amplia repercusión en la prensa nacional, y por ser producidos o comentados por diferentes agentes sociales. Además, en cierta medida, todos ellos pueden ser portadores de una cierta carga ideológica. Estos han sido:

- El Gobierno promulga una reforma fiscal nueva. (Se subdivide en dos subcampos temporales: a) las noticias publicadas la fecha previa a la promulgación de la ley, el 19 de junio de 2014: 9 textos; b) las noticias publicadas una vez ya se ha promulgado la ley, el 21 de junio: 12 textos.
- La polémica suscitada por el informe de Cáritas sobre la pobreza, publicados el 28 y el 29 de marzo de 2014: 14 textos.

- Los test de estrés a los bancos españoles, publicados el 26 y el 27 de octubre de 2014: 20 textos.

3. Análisis y resultados

En la redacción de un titular transmisor de noticias económicas producidas por los agentes sociales, el sujeto emisor/periodista o locutor muestra su actitud hacia tres elementos diferenciados: hacia el mensaje, hacia el receptor/lector, ya comentados, y hacia el responsable, protagonista o causante de la noticia. Con esta triple perspectiva es posible distinguir entre modalidades de enunciación y modalidades de enunciado (Otaola, 2006, pp. 182-190; Marimón, 2008, pp. 88-93; Alvarado, 2010, pp. 67-73). Las primeras reflejan las actitudes del hablante ante el oyente, distinguiéndose tres tipos principales: ‘declarativa’, en la que se establece la verdad o falsedad del predicado con el sujeto (Marimón, 2008, pp. 89); ‘interrogativa’, se busca tanto una respuesta del receptor, como una duda que espera ser resuelta (Escandell, 1999; Grande Aija, 2002, p. 310); e ‘imperativa’, en la que el receptor es instado a una acción mediante un mandato (Grande Aija, 2002), o bien mediante un verbo directivo.

Las modalidades de enunciado reflejan las actitudes del hablante ante el enunciado que emiten. Entre ellas se distinguen entre las modalidades lógicas y las modalidades subjetivas. Las primeras se subdividen en tres grupos: ‘epistémicas’, relacionadas con el conocimiento o certidumbre respecto a lo enunciado por parte del emisor; ‘aléticas’, referentes a la verdad, falsedad o posibilidad de un enunciado; ‘deónticas’, indicadoras de la obligatoriedad de que se cumpla lo dicho por el hablante. Mientras que las segundas, las modalidades subjetivas manifiestan juicios de valor sobre lo dicho pero no siempre de forma explícita, sino que proyectan un proceso de inferencia que el receptor/lector debe recorrer.

De esta forma, para conseguir el objetivo perseguido, se ha procedido al análisis comparativo de los 55 titulares de prensa que componen el corpus textual diseñado para este trabajo distinguiendo, en primer lugar, las modalidades de la enunciación, a continuación las modalidades de enunciado y, en tercer lugar, la estructura de la información y, dentro de ella, el orden de palabras.

3.1. Las modalidades de la enunciación.

La modalidad imperante en todo acto comunicativo que conlleva la transmisión del titular de una noticia económica-financiera es la declarativa. El periodista/emisor transmite lo ocurrido en la realidad a un oyente/lector, siendo esta la finalidad que rige dicho tipo textual. Ahora bien, ese periodista/emisor puede comunicar hechos o palabras dichas por otros. En el primer caso, aparentemente es un simple transmisor de hechos. Pero, en el segundo caso, en la transmisión de las palabras dichas por otros, en el llamado periodismo declarativo (Casado Velarde, 2008, p. 74), estaríamos ante un discurso dentro de un discurso, reproducido o referido (Méndez, 2000, p. 148), bien mediante el estilo directo bien mediante el estilo indirecto (Maldonado, 1999). Es aquí donde podría aparecer una segunda modalidad pues, supone una nueva enunciación, realizada previamente por el sujeto de quien se recogen sus palabras.

En el conjunto de los titulares del corpus textual se observa la presencia de la modalidad declarativa en todos los textos analizados, debido a lo ya señalado en la caracterización de este tipo textual pues, el emisor/periodista enuncia un texto atendiendo al principio de verdad y objetividad que debe siempre regir en el ejercicio de su actividad profesional. Solamente, en el segundo nivel de enunciación, y mediante la interpretación pragmática de la intención, más que por el uso de elementos concretos que aseguren dicha interpretación, se aprecian modalidades de la enunciación diferentes a la declarativa ya consignada.

En concreto, se han observado seis casos de modalidad imperativa, que representan un 10,90 % del total de titulares. En ellos, los recursos lingüísticos utilizados han sido: el futuro imperfecto de indicativo, en cuatro ocasiones (5), (10), (12) y (15), [(15) *Rajoy: ‘El IVA no se sube y habrá una rebaja media del 12,5% en el IRPF’*]; el verbo ‘pedir’, en una ocasión (24), [(24)

Montoro dice que los informes de Cáritas no son ciertos y le pide que 'no provoque']; y el presente de indicativo en otra (45) [*Linde quiere que la banca refuerce su solvencia, pese a aprobar el examen*]. Además habría un caso de modalidad interrogativa indirecta por parte del emisor/periodista que plantea la cuestión que se debate [(9) *El Eurogrupo debate si relaja la disciplina fiscal ante el débil crecimiento*] que supondría un 1,81% del conjunto de titulares.

Por lo tanto, podría afirmarse que el empleo de una modalidad de enunciación diferente a la declarativa es muy escaso en este tipo de titulares de noticias pues, representaría un 12,72% frente al 87,27%. De aquí se derivaría la idea de que el empleo de la modalidad declarativa no aportaría ningún tipo de modalización subjetiva e iría en consonancia con los presupuestos éticos de este género periodístico, hecho que sería matizable en el porcentaje mínimo que representan las otras modalidades.

3.2. Las modalidades del enunciado

La modalidad declarativa analizada guarda una relación estrecha con la modalidad del enunciado epistémico, ya que en la transmisión de las noticias económicas, tanto de hechos, datos y declaraciones de los agentes sociales, el locutor, emisor/periodista, se compromete con la verdad del enunciado que produce ya que, de lo contrario, invalidaría el principio de objetividad y verdad que debe primar, sin necesidad de manifestarlo lingüísticamente. A su vez, se observa también una cierta relación lógica entre la modalidad de enunciación imperativa y la modalidad del enunciado deóntica [(5), (10), (12), (15), (24) y (45)].

Ahora bien, como se ha manifestado anteriormente, en la reproducción de las palabras dichas por los agentes sociales, en el discurso reproducido, se puede establecer un segundo nivel de modalización. Así, por ejemplo, en el primer nivel existe la realizada por el emisor/periodista en la elección del verbo introductorio, tanto si elige el estilo directo o el indirecto, que puede calificarse como alética al emplear formas como 'responde' en (28), 'asegura' en (29), 'quiere' en (45). etc. y, posteriormente, en un segundo nivel, una modalización que el propio sujeto protagonista de la noticia realiza sobre lo que él mismo dice, es decir, sobre la propia elección de las palabras que emplea en su discurso y que serán las recogidas por el periodista.

Es clara la relación entre la modalidad epistémica y la evidencialidad (Wachtmeister Bermúdez, 2005, pp. 5-48) si se tiene en cuenta que esta última incide sobre cuál es la fuente de lo dicho por el hablante (Hernández, 1999, p. 116). De esta forma, aunque en el corpus textual manejado no se hallan ejemplos concretos de elementos evidenciales gramaticalizados (Calsamiglia y Tusón, 1999; Martín Zorraquino y Portolés, 1999), sí que se detectan en un sentido amplio como reflejo de la actitud epistemológica del hablante (Martínez Egido, Provencio Garrigós, Santamaría Pérez, 2007, p. 744; Santamaría, 2008, pp. 268-274; Mancera, 2009, pp. 39-40).

En el corpus, el periodista transmite las palabras dichas por un agente social empleando bien el estilo directo, bien el indirecto. Precisamente es en el verbo que elige para ello, como se ha señalado ya, donde el periodista introduce su propia evaluación del hecho que va a transmitir (Casado Velarde y de Lucas, 2013, pp. 1 y 2) y es ahí donde radicaría la evidencialidad dentro de la modalidad epistémica.

Así, en el tema de la reforma fiscal, para introducir las palabras del Presidente del Gobierno, los periodistas eligen verbos como 'explicar' en (15), 'anunciar' en (16) y 'presumir' en (17), los dos primeros con valor solo referencial y el tercero con positividad por parte del agente, pero que no deja de romper con la norma pragmática del decoro. Por el contrario, en lo dicho por el Jefe de la oposición, los verbos elegidos para introducir sus pensamientos incluyen ya un matiz de significado negativo que remarcan las propias palabras que exponen a continuación, 'cree' en (19), 'avisa' en (18) y 'alerta' en (20), siendo estos dos últimos anunciadores de acontecimientos próximos no positivos para quien lo enuncia.

En el segundo tema elegido, de los catorce textos que recogen las palabras del Ministro de Hacienda respecto al informe publicado por Cáritas, en cinco se plasman en estilo directo, cuatro de forma aséptica sin verbo introductorio [(25), (26), (27) y (39)] y uno que señala el hecho de que es una respuesta a lo dicho mediante el verbo ‘responde’ en (28), cuando no había ninguna pregunta o acción a la que responder, por lo que la modalización subjetiva queda patente. Por otra parte, en los nueve restantes [(22), (23), (24), (29), (31), (32), (33), (34) y (35)], los periodistas prefieren el estilo indirecto y utilizan el mismo procedimiento en el caso de los verbos introductorios, respecto a las palabras del Ministro, asépticos o positivos (‘dice’, ‘asegura’), frente a subrayar la actitud del Jefe de la oposición, desde la crítica (‘critica’ en tres ocasiones) hasta la interpretación de lo dicho (‘lamenta’, ‘se burla’), siendo los periódicos que realizan esta modalización los más alejados de los presupuestos del propio gobierno. Este tipo de procedimiento también se constata en los titulares que recogen las palabras de los agentes sociales sobre el tercer tema seleccionado, los resultados de los test a la banca, por lo que es factible entender que en la elección que lleva a cabo el periodista va implícita una modalización subjetiva al servicio de la propia ideología de la empresa periodística.

Por otra parte, la elección de los redactores entre el estilo directo o el indirecto, se muestra casi al 50% en el corpus, 14 ocasiones frente a 15, respectivamente. Si bien el reparto no es equitativo entre los tres temas tratados ya que en los dos primeros la tendencia es hacia el estilo indirecto, mientras que en el último es hacia el estilo directo, quizá por la rotundidad de las declaraciones del Presidente que en sí mismas ya eran un titular.

3.3. La estructura de la información

Evidentemente, antes de que el periodista/emisor se plantee cómo estructurar una información, está el estadio de qué y cómo seleccionar el hecho objeto de noticia. Por ejemplo, el día anterior a la publicación de la ley de la reforma fiscal [textos (1) al (9)], el núcleo básico de la información en cada periódico fue diferente. En las páginas de economía y finanzas, se escribía sobre diferentes puntos de vista sobre el tema, tales como el IRPF, la crisis de renta, la desigualdad de los ingresos, las reformas propuestas por el Ecofin o los debates sobre disciplina fiscal por parte del Eurogrupo. La disparidad se acrecienta cuando se constata que no todos los periódicos publican noticias sobre dicho asunto, tal sería el caso de *Negocios* al centrarse en que *Mediaset acrecienta las pérdidas en bolsa tras caer España en Brasil*.

Seleccionada la información, ante el debate terminológico entre tema/rema y tópico/comentario (Padilla García, 2008, pp. 48-49), en este trabajo se adopta la segunda posibilidad para lo relativo al análisis de la estructura de la información. Las razones para ello derivan de que el discurso económico-financiero en su forma de noticia tiene como finalidad la transferencia de información a un receptor/lector y, casi siempre aparejada a ella, la influencia en él, al buscar su reacción y posicionamiento posterior.

En todos los casos contemplados se enuncia un tópico, situado al comienzo de la oración, que coincide con el sujeto. A continuación, se realiza un comentario que es la idea que se transmite al lector/receptor. Un ejemplo sería: (5) *El ecofin pedirá a España rebajar las cotizaciones, subir el IVA y nueva reforma laboral*, cuya estructura podría sintetizarse así: [Tópico] + [Comentario (predicado 1 + predicado 2 + predicado 3)].

La modalización subjetiva que podría derivarse de esta forma de estructurar la información vendría por el uso de diferentes procedimientos. Aunque uno de los más productivos es el de la dislocación, en este tipo textual, la noticia económica, no se utiliza en aras de la perfecta recepción de lo que se quiere decir. Ahora bien, por el mismo motivo aludido, el procedimiento que se puede constatar en el corpus utilizado radica en la elección de cuál deber ser el tópico del mensaje del titular para, posteriormente, mostrar el comentario. Un ejemplo sería el uso del concepto de IRPF en la reforma fiscal, ya que en (1) *El IRPF concentra la rebaja fiscal* aparece como tópico y se muestra cercano a los ciudadanos al presentarlo de forma muy general ya que parece afectar a muchísimos de ellos, frente a (6) *La reforma fiscal rebajará el tipo máximo del IRPF al 48 % desde el 52% actual*, donde la cuestión se ciñe a un porcentaje muy pequeño de

ciudadanos afectados. Así, de los siete textos que utilizan el mismo concepto del IRPF, cuatro lo utilizan como tópico [(1) y (13) como núcleo del sujeto y (3) y (8) como adyacente del núcleo] y tres lo incluyen en el comentario [(6), (10) y (12) como complemento directo], dándose la misma caracterización explicada anteriormente.

En la elección de una opción o de otra está la intención que pretende provocar el emisor/periodista en el receptor/lector. Así, en (12) *El 96% de los españoles pagará en 2016 menos IRPF que con el PSOE*, la elección del porcentaje elevado de españoles que se verán supuestamente beneficiados con el nuevo IRPF contrasta claramente con lo ya expuesto que recoge (6). Es evidente, por tanto, que el medio periodístico de (12) se sitúa más cerca de los postulados del gobierno, así como también en (10) y en (12) frente a los otros cuatro que lo utilizan como tópico.

Se comprueba por tanto, de esta manera, como la elección del tópico y cuál es el comentario posterior influyen directamente en la comprensión por parte del receptor, es decir, se le induce a que realice la interpretación correcta, la que el emisor/periodista quiere que sea la adecuada.

Para apoyar la estrategia anterior, otro recurso utilizado por el emisor/periodista es la inclusión de más o menos información en el comentario. Al observar los siguientes textos que recogen la posición de Rubalcaba ante la reforma fiscal [(18) *Rubalcaba avisa de que la reforma fiscal conllevará ‘nuevos recortes sociales’*; (19) *Rubalcaba cree que traerá ‘nuevos recortes sociales’*; (20) *Rubalcaba alerta de que la reforma fiscal traerá ‘nuevos recortes’*], se aprecia que, aunque los tres medios periodísticos de prensa especializada han seleccionado el estilo indirecto como forma de reproducción de lo dicho por el Jefe de la oposición, el comentario incluye verbos diferentes, ‘avisar’, ‘creer’ y ‘alertar’, con matices diferenciadores ya expuestos, al igual que con los verbos atribuidos a lo dicho por el agente social, ‘traer’ y ‘conllevar’, cuando este último tiene un sentido negativo pues, lo que se ‘conllevar’ siempre es algo que debe soportarse. Además de estas diferencias, estaría la omisión del adjetivo ‘sociales’ en (20). Indudablemente, se trata de hacer que la opinión del Jefe de la Oposición sea más o menos rotunda, o más o menos agorera, según la posición del periódico.

3.3.1. El orden de las palabras

Esta organización de la información se completa con la distribución del orden de las palabras que conforman las oraciones. Puede afirmarse que todos los titulares de los textos del corpus presentan el patrón básico del español, SVO, (Padilla, 2008, p. 34) con pequeñas variaciones en su desarrollo:

- Siguen rígidamente el patrón: 10 [(1), (2), (3), (13), (19), (21), (36), (37), (41), (49)], (1) *El IRPF concentra la rebaja fiscal*.
 - Variaciones en la forma del patrón mediante la reproducción del discurso de otros:
 - Estilo directo: 18 [(15), (25), (26), (27), (28), (30), (32), (33), (34), (35), (46), (47), (48), (50), (51), (53), (54), (55)] 55. *Rajoy: “El sistema financiero español está estupendamente”*.
 - Estilo indirecto: 10 [(9), (16), (17), (18), (20), (22), (24), (29), (31), (39), (45)] (22) *Montoro dice que los informes de Cáritas sobre pobreza ‘no se corresponden con la realidad’*.
 - Adiciones al patrón:
 - Complementos circunstanciales: 11 [(6), (8), (10), (23), (38), (40), (42), (43), (44), (52)] (8) *El tipo máximo del IRPF seguirá por encima del 50 % en Cataluña*.

- Complementos directos y de complementos indirectos: 1, (5) *El Ecofin pedirá a España rebajar las cotizaciones, subir el IVA y nueva reforma laboral.*
- Propositiones subordinadas comparativas: 2 [(12) (14)] (12) *El 96% de los españoles pagará en 2016 menos IRPF que con el PSOE.*
- Omisión en el patrón del verbo copulativo: 2 [(4), (7)] (7) *España, el país de la OCDE donde más ha crecido la desigualdad.*
- Reformulación e interpretación del patrón mediante una estructura sintagmática: 1, (11) *Una reforma fiscal para apuntalar la recuperación.*

En todos ellos aparece una posibilidad de modalización: en los que se rigen estrictamente por el patrón, la elección del tópico es determinante; en el resto, todavía más obvio, tanto en la elección de transmitir el discurso referido, como en las adiciones, omisiones o reformulaciones del propio patrón. En todos los titulares, el orden de las palabras puede aportar algún tipo de significado añadido que favorezca una interpretación del sentido diferente. Un ejemplo característico puede ser el empleo de las subordinadas adverbiales comparativas pues, tanto la elección de una estructura sintáctica como la de los datos integrantes del mensaje conforman una estrategia pragmática. En (12) *El 96% de los españoles pagará en 2016 menos IRPF que con el PSOE*, y en (14) *Las rentas muy altas salen más beneficiadas que las medias en la reforma fiscal*, se observa que, con los mismos datos, en (12) se apoya la acción contra el PSOE, mientras que en (14) el beneficio se orienta hacia los ricos; es decir, con la misma ley de reforma fiscal, los datos se eligen y se exponen para apoyar tendencias ideológicas diferentes, con la misma elección sintáctica.

4. Conclusiones

La noticia periodística económica y financiera como posibilidad de difusión del discurso económico financiero, propio de esta lengua de especialidad, puede ser transmisora de una postura ideológica no manifestada explícitamente, por lo que la hipótesis de partida de este trabajo quedaría confirmada tras el análisis realizado.

El emisor/periodista adoptando una modalidad de enunciación declarativa puede introducir otras como la interrogativa y la imperativa, en las que el principio de objetividad y verdad se traslade al receptor. Esta actitud ante el oyente se combina con su actitud ante el enunciado, por ello predomina entre las modalidades lógicas, la epistémica y, directamente relacionada con ella, la evidencialidad, siempre al servicio del principio de verdad y objetividad que debe regir en este tipo textual.

Ahora bien, la noticia económica puede convertirse en un texto polifónico mediante las posibilidades que ofrece el discurso referido. En ese caso, la modalidad subjetiva se introduce en el texto mediante la selección del verbo introductorio del estilo directo o indirecto, mediante la elección de los datos, hechos o palabras que se seleccionan para el titular y mediante la estructuración de la información y el establecimiento de un orden de palabras determinado, con lo que el locutor pone de manifiesto su actitud hacia el propio agente social.

De esta forma, con los procedimientos observados y descritos, la noticia económica se confirma como un vehículo importante para la difusión de una ideología determinada, con lo que se adentraría en el terreno de la argumentación propio de otro tipo textual diferente.

Sin entrar en si esto puede ser lícito o no, lo cierto es que en la enseñanza y aprendizaje de este tipo de discurso en el español económico y financiero debe observarse, analizarse, esta realidad. Por lo tanto, en la explicación del texto expositivo debe contemplarse todo un apartado dedicado al estudio de la modalidad subjetiva que pueda incluirse mediante los recursos lingüísticos y pragmáticos vistos en este trabajo, con el fin de que el alumno de español económico y financiero pueda desarrollar completamente tanto su destreza en comprensión lectora, como en expresión escrita de este tipo textual.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, et dialogue*. París: Nathan Université.
- Alvarado Ortega, B. (2010). *Las fórmulas rutinarias en español: teoría y aplicaciones*. Frankfurt: Peter Lang.
- Álvarez, M. (1999). *Tipos de escritos II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros.
- Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos*. Barcelona: Octaedro.
- Bybee, J., Perkins, R. & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar: tense, aspect and modality in the language of the world*, (pp. 176-242). Chicago: The University of Chicago.
- Benveniste, É. ([1966] 2004³). *Problemas de Lingüística general*, México D.C. Buenos Aires: Siglo XXI. Consultado el 26 de octubre de 2014 en <http://goo.gl/oUkQsv>
- Cabré, M.T. (1999). *La terminología. Representación y comunicación*. Barcelona: IULA.
- Casado Velarde, M. (2008). Algunas estrategias discursivas en el lenguaje periodístico de hoy. *Boletín Hispánico Helvético*, 12, 71-49.
- Casado Velarde, M. & de Lucas, A. (2013). La evaluación del discurso referido en la prensa española a través de los verbos introductores. *Revista Signos* [en línea] 2013, 46 (Diciembre). Consultado el día 2 de octubre de 2014, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157028891003>
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Charadeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charadeau & L. Granato, (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19-44). Madrid: Iberoamericana-Vervuert,
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Ducrot, O. (2003). Quelques raisons de distinguer 'locuteurs' en 'énonciateurs'. *Poliphonie*, III, Consultado el día 20 de noviembre de 2014. <http://ojs.ruc.dk/index.php/poly/article/view/2410/726>
- Edo Bolós, C. (2009³). *Periodismo informativo e interpretativo. El impacto de internet en la noticia, las fuentes y los géneros*. Sevilla: Comunicación social. Ediciones y publicaciones.
- Escandell, M.V. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. 3929-3991.
- Escandell, M.V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, (Eds.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera*, (pp. 179-199). Madrid: SGEL.
- Fundación Comillas (2011). *Plan curricular de Español de los negocios de la Fundación Comillas*. Comillas (Santander): Fundación Comillas.
- García Parejo, I. (Ed.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Grao.
- Grande Alija, F.J. (2002). *Aproximación a las modalidades enunciativas*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León. Consultado el 5 de noviembre de 2014, <http://www.gruposincom.es/publicaciones-de-francisco-javier-grande-alija>
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, (pp. 3549-3595). Madrid: Espasa-Calpe.
- Mancera Rueda, A. (2009). El discurso referido en teletipos y noticias de la prensa española. *Círculo de Lingüística aplicada a la Comunicación (clac)*, 40, 33-61.
- Marimón Llorca, C. (2008). *Análisis de textos en español*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

- Martín Zorraquino, M^a A. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe.
- Martínez Egado, J.J. (2009). El léxico del español de los negocios: propuesta de análisis para su enseñanza y aprendizaje. En J.L. Jiménez & L. Timofeeva (Eds.). *Estudios de Lingüística: Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, (pp. 169-187). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Martínez Egado, J.J. (2010). Ideología en el lenguaje económico de la prensa española actual: Recursos lingüísticos y pragmáticos en las noticias económicas”. *Lingüística española actual (LEA)*, XXXIII/1, 121-140.
- Martínez Egado, J.J. (2012). La familia léxica de ‘economía’ en la historia de los diccionarios académicos. En A. Nomdedeu, E. Forgas & M. Bargalló (Eds.), *Avances de lexicografía hispánica II* (pp. 543-536). Tarragona: Publicaciones de la Universitat Rovira i Virgili.
- Martínez Egado, J.J. (2014). La modalización en el discurso económico-financiero mediante los procedimientos de creación léxica”. *Español Actual*, 101, 63-85.
- Martínez Egado, J.J. (en prensa). La inferencia y la comprensión lectora en el discurso periodístico económico-financiero en español LE/L2: ¿Qué nos dicen? ¿Qué entendemos? En I. Arroyo, S. Musto, & V. Ripa, (Eds.), *La codifica e la sua interpretazione. Livelli di codifica e di interpretazione degli enunciati*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, colección “I Quaderni del CLA”.
- Martínez Egado, J.J., Provencio Garrigós, H. & Santamaría Pérez, I. (2007). Descripción de los indicadores lingüísticos en los enunciados irónicos en un corpus oral coloquial: COVIA y ALCORE. *Oralia*. En L. Cortes Rodríguez y otros (Eds.) *Discurso y Oralidad*, Madrid: Arco Libros, 733-748.
- Mateo Martínez, I. (2007). El lenguaje de las ciencias económicas. En E. Alcaraz Varó, Mateo Martínez, J. & Yus Ramos, F. (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 191-203), Barcelona: Ariel.
- Méndez García de Paredes, E. (2000). La literalidad de la cita en los textos periodísticos. *Revista Española de Lingüística*, 30, 1, 147-167.
- Otaola Olano, C. (1988). La modalidad. *Revista de Filología Española*, LXVIII, 97-117.
- Otaola Olano, C. (2006). *Análisis lingüístico del discurso*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Padilla García, X.A. (2008). *Pragmática del orden de palabras*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Rodríguez Rosique, S. (2012). Verbos y modalidad. Una visión de conjunto. En H.E. Lombardini & M.E. Pérez Vázquez, *Núcleos. Estudios sobre el verbo en español e italiano* (pp. 215-234), Bern: Peter Lang.
- Ruiz Gurillo, L. (2006). *Hechos pragmáticos del español*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Salaverriá, R. (1999). De la pirámide invertida al hipertexto: hacia nuevos estándares de redacción para la prensa digital. *Novática*, noviembre-diciembre, 142, 12-16.
- Santamaría Pérez, M.I. (2008). Los evidenciales. En L. Ruiz Gurillo y X.A. Padilla García (Eds.) *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt: Peter Lang. 267-292.
- Wachtmeister Bermúdez, F. (2005). *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Doctoral dissertation. Stockholm: Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies. Stockholm University. Consultado el 2 de septiembre de 2014, <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199511/FULLTEXT01>

Anexo I: Corpus textual empleado.

Consultados, actualizados y acortados todo los enlaces el 17 de noviembre de 2014:

- (1). «El IRPF concentra la rebaja fiscal». <http://goo.gl/9cBLc3>
- (2). «España sufre la crisis más desigual». <http://goo.gl/s3VUWq>
- (3). «El tipo máximo del IRPF bajará hasta el 48 %». <http://goo.gl/uzlqW2>

- (4). «España, uno de los países donde más ha crecido la desigualdad en los ingresos». <http://goo.gl/a58Plk>
- (5). «El Ecofin pedirá a España rebajar las cotizaciones, subir el IVA y nueva reforma laboral». <http://goo.gl/AVbSRY>
- (6). «La reforma fiscal rebajará el tipo máximo del IRPF al 48% desde el 52% actual». <http://goo.gl/SMzBJY>
- (7). «España, el país de la OCDE donde más ha crecido la desigualdad». <http://goo.gl/DQclFC>
- (8). «El tipo máximo del IRPF seguirá por encima del 50% en Cataluña». <http://goo.gl/G4yKr3>
- (9). «El Eurogrupo debate si relaja la disciplina fiscal ante el débil crecimiento». <http://goo.gl/KvOeRV>
- (10). «Hacienda negociará con las comunidades la rebaja del IRPF». <http://goo.gl/iGjOdr>
- (11). «Una reforma fiscal para apuntalar la recuperación». <http://goo.gl/2GpkkY>
- (12). «El 96% de los españoles pagará en 2016 menos IRPF que con el PSOE». <http://goo.gl/2ONZzz>
- (13). «El IRPF baja una media de 12,5%». <http://goo.gl/LQmXEq>
- (14). «Las rentas muy altas salen más beneficiadas que las medias en la reforma fiscal». <http://goo.gl/bxJn2Y>
- (15). «Rajoy: 'El IVA no se sube y habrá rebaja en las retenciones de los autónomos'». <http://goo.gl/u0bcrA>
- (16). «Rajoy anuncia una rebaja 'inmediata' en las retenciones de los autónomos». <http://goo.gl/iACxDV>
- (17). «Rajoy presume de la equidad de su reforma fiscal y dice que no afectará al déficit». <http://goo.gl/UoT5Wt>
- (18). «Rubalcaba avisa de que la reforma fiscal conllevará 'nuevos recortes sociales'». <http://goo.gl/p0Bxaz>
- (19). «Rubalcaba cree que traerá 'nuevos recortes sociales'». <http://goo.gl/Ph2y6w>
- (20). «Rubalcaba alerta de que la reforma fiscal traerá 'nuevos recortes'». <http://goo.gl/gcVOMn>
- (21). «El Gobierno no tocará el régimen fiscal de la segunda vivienda». <http://goo.gl/SM2kNc>
- (22). «Montoro dice que los informes de Cáritas sobre pobreza 'no se corresponden a la realidad'». <http://goo.gl/8LOEOh>
- (23). «Montoro no quiere "más polémica" sobre Cáritas. <http://goo.gl/WfdaG9>
- (24). «Montoro dice que los informes de Cáritas no son ciertos y le pide que no 'provoque'». <http://goo.gl/VVvEKa8>
- (25). «Montoro: 'Los informes de Cáritas sobre pobreza no se ajustan a la realidad'». <http://goo.gl/3Z59Mp>
- (26). «Montoro: 'Los informes de Cáritas sobre pobreza no se ajustan a la realidad'». <http://goo.gl/44Xgmd>
- (27). «Montoro: los informes de Cáritas de pobreza no se ajustan a la realidad». <http://goo.gl/idKY6p>
- (28). «Montoro responde a Cáritas: 'Lo que erradica la pobreza es el crecimiento y la creación de empleo'». <http://goo.gl/MjW4KS>
- (29). «Montoro asegura que los informes de Cáritas sobre pobreza en España no se corresponden a la realidad». <http://goo.gl/kOXwgx>
- (30). «Rubalcaba: Gobierno no quiere que Cáritas fastidie 'fiesta de la recuperación'». <http://goo.gl/EjwnuH>
- (31). «Rubalcaba lamenta que los datos de Cáritas estropeen la 'fiesta' a Montoro». <http://goo.gl/EV3fAw>
- (32). «Rubalcaba critica a Montoro por arremeter contra la organización de 'ultraizquierda' Cáritas». <http://goo.gl/L5tRhv>
- (33). «Rubalcaba se burla de Montoro por atacar a la 'ultraizquierdista' Cáritas». <http://goo.gl/dxVWPdc>
- (34). «Rubalcaba critica a Montoro por atacar a Cáritas». <http://goo.gl/W8Vhfw>
- (35). «Rubalcaba critica a Montoro por arremeter contra la 'ultraizquierda' Cáritas». <http://goo.gl/cLpVph>
- (36). «La banca española supera los tests del BCE. <http://goo.gl/32KNli>
- (37). «La banca española aprueba los test de estrés». <http://goo.gl/6kTT4g>

- (38). «La banca española supera los test con un capital extra de 56.000 millones». <http://goo.gl/0QOw2O>
- (39). «Los test de estrés revelan que la banca española es la más solvente de Europa». <http://goo.gl/u68dx5>
- (40). «La banca española también aprueba el test de la Bolsa, salvo Liberbank». <http://goo.gl/9heGqI>
- (41). «La banca española supera el test del BCE». <http://goo.gl/DF6D2W>
- (42). «La banca nacionalizada española se reparte las mejores notas en los exámenes del BCE». <http://goo.gl/ahIXXq>
- (43). «La banca española supera el test europeo de estrés tras los rescates con fondos públicos». <http://goo.gl/NJuqmI>
- (44). «Todos los bancos españoles entrarían en pérdidas en el escenario adverso». [HTTP://GOO.GL/Q7DJDD](http://goo.gl/Q7DJDD)
- (45). «Linde quiere que la banca refuerce la solvencia, pese a aprobar el examen». <http://goo.gl/FcsIQg>
- (46). «Linde: los test del BCE no son suficientes para activar el crédito». <http://goo.gl/tUObIK>
- (47). «Rajoy: 'El sistema financiero español está estupendamente'». <http://goo.gl/VeVLw>
- (48). «Rajoy: 'Los bancos españoles están de libro'». <http://goo.gl/vqnIA0>
- (49). «Rajoy celebra la fortaleza del sistema financiero español». <http://goo.gl/pPOAEH>
- (50). «Rajoy: 'Los test de estrés demuestran que la banca española está estupendamente'». <http://goo.gl/uyfiL6>
- (51). «Rajoy: 'El sistema financiero español está estupendamente'». http://economia.elpais.com/economia/2014/10/26/actualidad/1414324087_716253.html
- (52). «La banca española supera los test con un extra de capital de 56.000 millones». <http://goo.gl/T7DVUG>
- (53). «Rajoy, tras los 'stress test': El sistema financiero español está estupendamente». <http://goo.gl/r5vX8H>
- (54). «Rajoy: 'El sistema financiero español está estupendamente'». <http://goo.gl/nOVILO>
- (55). «Rajoy: 'El sistema financiero español está estupendamente'». <http://goo.gl/w8QHoM>

¿Cava o champán? Estudio comparativo de las estrategias discursivas y de persuasión del discurso publicitario del cava y del champán.

Sara Álvarez Martínez y Sandrine Rol-Arandjelovic.

Université Grenoble-Alpes

Resumen

La rivalidad entre el cava y el champán ha estado y sigue estando presente en el mercado nacional e internacional de los vinos blancos espumosos. Ambas son bebidas socialmente aceptadas en las sociedades española y francesa. Ahora bien, el cava ha sido considerado durante mucho tiempo una especie de champán de segunda categoría e, incluso, una imitación del mismo. Sin embargo, el cava parece haber ganado la batalla al champán en el mercado exterior¹.

El objetivo del presente estudio es realizar un análisis comparativo de las estrategias persuasivas y de las representaciones culturales que aparecen en los discursos publicitarios de tres marcas españolas (Freixenet, Codorníu y Juvé & Camps) y tres marcas francesas (Veuve Clicquot, Nicolas Feuillatte y Moët & Chandon). Nuestro interés reside en determinar si el discurso publicitario referente al cava se ha desmarcado del relativo al champán; o bien, los anunciantes de cava han adaptado las estrategias empleadas por sus competidores franceses.

La metodología de análisis hace referencia a la aplicación activa de la retórica al estudio de la publicidad. El análisis muestra que las publicidades de cava y champán son principalmente publicidades de connotación. Los *topoi* más recurrentes aluden al lujo, al bienestar y a la evasión. En ambos casos, la estrategia persuasiva por excelencia es el *pathos*. Ambas bebidas se asocian, en cualquier caso, a la celebración de eventos. Sin embargo, existen diferencias en las representaciones culturales de ambos países: la tradición y la profesionalidad son valores más recurrentes en las publicidades de cava; mientras que el champán aboga por la preferencia de un ambiente selectivo y la innovación.

I. Introducción

Francia y España, comparten la pasión por dos de los vinos espumosos más emblemáticos: el cava y el champán. Ello explica que exista una rivalidad cada vez más creciente en el comercio exterior de ambos productos como lo demuestran los datos del año 2012 del *Consejo Regulador del Cava* y del *Comité Interprofessionnel des Vins de Champagne*.

Según Gustau García Guillamet, Presidente del *Consejo Regulador del Cava*, en el año 2012 se vendieron 243 millones de botellas de cava, lo que representa un aumento de 3,6 millones de unidades respecto al año anterior. El cava registró así un volumen de negocios de 954,4 millones de euros.

Según el *Comité Interprofessionnel des Vins de Champagne* se vendieron 308,8 millones de botellas de champán en 2012, lo que representa una baja de un 4% de las ventas respecto a 2011. No obstante, gracias a la exportación hacia nuevos mercados tales como China, el volumen de negocios sigue siendo elevado con una facturación de 4,37 mil millones de euros en 2012.

Tanto el cava como el champán son dos vinos espumosos con denominación de origen controlada. El champán se elabora en el noreste de Francia en la región de Champagne-Ardenne a partir de tres variedades de uvas: el pinot noir, el pinot meunier y el chardonnay y según el famoso método champanés². En 2013 se elaboraron 349 000 000 de botellas de champán y se vendieron 304 973 710 botellas entre las que 137 640 110 fueron exportadas. Los tres primeros mercados exteriores para el champán son: Reino Unido, Estados-Unidos y Alemania.

Por su parte, el centro de producción de cava con denominación de origen controlada se ubica en el noreste de España y más precisamente en la comarca catalana del Penedés. Para elaborar el cava se utilizan tres variedades de uvas: el macabeo, el parellada y el xarello y se sigue estrictamente el mismo método de elaboración que para el champán, es decir, el método tradicional o método champanés. En cuanto al volumen de producción en 2013 se alcanzó un total de 241 365 000 de botellas y se exportaron 159 927 191 botellas. Los tres mayores mercados exteriores para el cava son: Alemania, Reino Unido y Bélgica³.

El objeto estudio de nuestro trabajo abarca un corpus de discursos publicitarios de tres marcas de cava (Codorníu, Freixenet y Juvé & Camps) y tres marcas de champán (Moët & Chandon, Nicolas Feuillatte y Veuve Clicquot) (véase anexo I para una presentación detallada de las marcas). Para la selección de dichas marcas, nos hemos basado en el TOP 10, el sistema de clasificación de los diez productores de cava y champán que registraron el mayor volumen de ventas en el año 2012⁴.

El éxito mundial de ambas bebidas (cava y champán) nos lleva a considerar el poder de la publicidad como acto de comunicación con carácter intencional. Y es que son muchas las marcas que han apostado por desarrollar un discurso publicitario que consiga conquistar a todos los consumidores potenciales.

De hecho, el discurso publicitario de ambas bebidas pone de manifiesto una serie de estrategias persuasivas y representaciones culturales que han contribuido a la aceptación social generalizada de ambos vinos espumosos. Nuestro objetivo es, pues, analizar dichas estrategias y comprobar si se trata de estrategias similares para ambas bebidas o bien si existe una voluntad de diferenciarse por parte de cada una de las marcas de cava y champán. Asimismo, caracterizaremos las representaciones culturales que se desprenden de ambos discursos especializados con el fin de precisar los puntos de convergencia y de divergencia en el imaginario social de cada cultura.

2. Marco teórico

El marco teórico en el que se inserta nuestro estudio hace referencia a la semiótica de la publicidad, la cual no se configura como una disciplina sino como un dominio. Según Eco (2000) este dominio constituye un campo de investigación de hechos concretos de los que se induce el significado de semiótica. Madrid Cánovas (2005, p. 208) distingue dos líneas de investigación semióticas que han tenido la publicidad como objeto de análisis⁵. La primera de ellas agrupa los llamados modelos precursores de la semiótica de la publicidad cuyos representantes son Barthes, el padre de la reflexión semiótica publicitaria de corte europeo⁶, y Eco, que se inscribe en una corriente de pensamiento de corte peirceano⁷.

La segunda línea de investigación hace referencia a los modelos actuales, dentro de los cuales conviene destacar los modelos analíticos, cuyas máximas manifestaciones son el *análisis semiótico periférico* de Leiss Kline y Jhally⁸ y los denominados *modelos generativos*, entre los que figura el modelo analítico-generativo de Jean-Marie Floch, heredero de la tradición Greimasiana⁹.

El desarrollo de las distintas líneas de investigación de la semiótica de la publicidad pone de manifiesto una transformación de esta disciplina, la cual deja de ser una ciencia imperialista y se convierte en una metodología que estudia el lenguaje, cualesquiera que sean los códigos empleados (Madrid Cánovas, 2005, p. 198). Nuestra concepción de la semiótica retoma la formulada por López García (1989, pp. 74-75) para quien la semiótica es “una suerte de pragmática que estudia el signo publicitario insertado en un complejo sistema cuya formación se genera a partir de cualquier código disponible”. La noción de signo publicitario que aparece en esta definición retoma el modelo descriptivo de Hjelmslev, de manera que dicho signo resulta de la unión de dos planos: el de la expresión y el del contenido. Ello implica que el signo publicitario se compone de una parte material, que constituye la señal perceptiva fisiológica (expresión) para la transmisión de un mensaje (contenido). Ahora bien, el signo publicitario va más allá de la mera representación o *mimesis* aristotélica para convertirse en un sistema generador con capacidad de creación propia o, en términos aristotélicos, *poesis*.

La publicidad es, por tanto, un discurso semiótico hipercodificado en el que la imagen no siempre es una ilustración del código verbal y, por tanto, la relación entre ambos códigos (el verbal y el visual) no debe entenderse sólo en términos de subordinación de la imagen al texto. El estudio de dicho discurso ha llevado a los semióticos de la publicidad a servirse de los elementos del célebre proceso general de comunicación, gestado en la *Teoría de la información*. Desde este punto de vista el anuncio publicitario es un acto comunicativo y entre los elementos de la comunicación publicitaria podemos distinguir:

- el *emisor* o *enunciador*: en este tipo de acto comunicativo (el anuncio publicitario) el emisor es complejo puesto que abarca dos sujetos diferenciados. Por una parte, hace referencia a la empresa o anunciante que desea establecer la comunicación con el receptor cuya elaboración confía a un segundo sujeto. Por otra parte, el emisor se refiere asimismo a la agencia publicitaria o creativo(s) responsables de transformar el estímulo mercantil en semiótico. En nuestro análisis, cuando nos refiramos al emisor de los anuncios publicitarios analizados, haremos referencia a los proveedores de cava o champán seleccionados.
- el *medio*: en el caso de la publicidad el medio hace referencia a las distintas técnicas de *márketing* y, por tanto, abarca los canales personales e impersonales, según exista o no contacto personal del emisor y del receptor (véase anexo 2 para la clasificación de los canales de comunicación). En nuestro estudio el canal seleccionado es internet, medio electrónico e informático que forma parte de los canales impersonales y controlables.
- el *receptor*: este concepto debe entenderse en un sentido plural y, por ello, adoptamos la noción de comunidad receptora, la cual constituye el eje de la comunicación publicitaria puesto que son las características del receptor las que condicionan la actuación del emisor, el medio y el mensaje. En principio los anuncios publicitarios se dirigen a un grupo meta o público objetivo, que por sus características sociodemográficas es seleccionado como destinatario conjunto específico para una campaña de publicidad.
- el *mensaje*: tal y como ya hemos avanzado más arriba el mensaje hace referencia al contenido del signo publicitario, contenido que remite a los *topoi* publicitarios cuya estrategia manipuladora puede ser la manipulación racional, la emotiva o la subliminal (Sánchez Corral, 1991, p. 61). En cualquier caso, el objetivo último de ese mensaje será suscitar el deseo de compra.
- el *código*: si retomamos la noción de signo publicitario, el código hace referencia a la señal perceptiva y, por tanto, se ubica en el plano de la expresión. Para construir la forma de la expresión del signo publicitario muchas veces se recurre a diversos códigos (visual, sonoro, musical, verbal, táctil, olfativo), de ahí que la publicidad se considere un discurso hipercodificado.

El programa creativo publicitario considera una serie de etapas por las que discurre el proceso de comunicación publicitario que hemos definido más arriba. En el presente estudio, adoptamos el enfoque que procede de la forma clásica de discurso persuasivo que contemplaba la retórica. La moderna concepción social-pragmática de retórica que tomamos como punto de referencia ya no se limita al código verbal sino que, gracias a las aportaciones de Barthes y Durand, se aplica perfectamente a la imagen y a otros códigos del mensaje audiovisual.

Desde este punto de vista, la retórica observa la intencionalidad comunicativa y la función persuasiva de cualquier código dentro del anuncio en su conjunto. Tal y como hemos indicado previamente la publicidad como acto de comunicación de carácter intencional consigue una determinada finalidad y la máxima eficacia persuasiva del lenguaje mediante la creación de un eslogan poderoso y llamativo, el empleo de juegos lingüísticos (figuras y tropos) y diversos recursos audiovisuales.

3. Metodología

La aplicación activa de la retórica al estudio de la publicidad comienza por observar la adecuación de las operaciones retóricas *intellectio*, *inventio*, *dispositio* y *elocutio* a la elaboración del anuncio publicitario (Fernández Rodríguez y García-Berrio Hernández, 1998, p. 144 y Madrid Cánovas, 2005, pp. 78-121). A continuación, detallaremos cada una de las operaciones mencionadas. Sin embargo, en nuestro estudio nos ceñiremos a dos de ellas: la *inventio* (lo que se desea transmitir) y la *elocutio* (de qué manera se expresa en los códigos audiovisuales).

La *intellectio* es la operación que antecede al discurso retórico y consiste en “determinar si la causa forma un status, un tema con la suficiente entidad como para engendrar todo un discurso” (Chico Rico, 1988, p. 139). En otras palabras, se trata de conocer todos los elementos y factores del hecho retórico antes de proceder a la creación del discurso. Así pues, la *intellectio* se refiere al tema o asunto sobre el que versa un texto, tiene como objetivo entender la interacción del orador y del contexto. Por ello, se presupone un conocimiento del entorno que pasa por el examen de la causa para saber en qué consiste (delimitación de la materia), para conocer su estado (status) y su grado de defendibilidad (saber de qué se va hablar). Para ello el orador se esfuerza en hacer creíble la cuestión porque cuanto más baja es la defendibilidad de la causa menos fácil será convencer al público. A partir de ahí el enunciador tiene un mejor entendimiento de la causa y sabe por qué tipo de discurso va a optar en función del contexto oratorio, es decir, de la actitud del receptor.

La *inventio* supone la búsqueda de ideas y argumentos para persuadir al consumidor. Comprende una dimensión pragmática ya que el emisor, para orientar lo que quiere decir, tiene que tomar en cuenta tres elementos ineludibles: el grupo meta, el lugar y el momento que se asocian al consumo del producto. Estos tres aspectos resultan pertinentes para el fin que persigue el enunciador, que no es otro que convencer al público para que compre el producto. En esta etapa el enunciador elige la finalidad comunicativa del anuncio. Dicha finalidad comunicativa, común para la retórica y para la publicidad, se articula en torno a 3 estrategias manipuladoras para activar el ejercicio de la persuasión (Stanojlović, 2014 p. 2):

- *docere*, por la que el publicitario pretende influir intelectualmente en el receptor;
- *delectare* (o entretenimiento), que suscita, con su carácter atractivo, la simpatía del público hacia el objeto del discurso e incluso hacia el orador;
- *movere*, que pretende ejercer una influencia psíquica que moviliza al receptor.

Otro elemento fundamental de la *inventio* radica en determinar aquellos *topoi* que resulten más adecuados y pertinentes para el fin que se persigue. El análisis de los *topoi* conlleva precisar la estrategia manipuladora utilizada por el emisor, la cual puede ser de tres tipos como ya hemos avanzado más arriba: la manipulación racional (o *logos*) que consiste en persuadir al orador cuando las premisas parecen racionales, la manipulación emotiva (o *ethos*) con la imagen que da el orador de sí mismo ante el público por eso merece la confianza del receptor y la subliminal (o *pathos*) por la que el enunciador persuade al receptor apelando a sus sentimientos.

En la práctica esta clasificación tripartita de las estrategias viene complementada por la aplicación de ciertos modelos publicitarios que engloban todos los aspectos de la *inventio*. Por ejemplo, el enunciador puede optar por otras estrategias entre las que destaca la *teoría de los instintos*, según la cual “el instinto es una disposición psicofísica, innata, heredada, que obliga a su poseedor a prestar atención a determinados objetos experimentando una excitación emocional” (Ortega, 1997). Dicha teoría contempla tres tipos de instintos: el *instinto de combate* que origina la emoción de la ira, el *instinto de autoafirmación* por el que se expresa el orgullo y el *instinto de la alimentación* que genera el sentimiento del hambre.

La *dispositio*. Una vez resuelta la cuestión de lo que se desea transmitir (la *inventio*), el enunciador pasa a la segunda etapa en el discurso publicitario, la *dispositio*, la cual hace referencia a cómo se disponen texto e imagen para lograr convencer al público. En otras palabras, cuál es la disposición verbo-icónica que se adopta. Así pues, se trata de determinar el tipo de relación

existente entre el código pictórico y el código verbal que podría resumirse a tres planteamientos. La primera perspectiva reconoce que texto e imagen son dos realidades muy distintas que suelen superponerse para determinados objetivos. El segundo planteamiento defiende que existe una relación intrínseca entre código visual y código lingüístico porque cumplen las mismas funciones. Y por fin, la tercera óptica admite que código visual y código lingüístico se relacionan y cumplen una función significativa que no es necesariamente la misma. El tratamiento del conjunto verbo-icónico ha llevado asimismo a aplicar las relaciones de Hjelmslev (1984) a otros sistemas semióticos como el de la imagen y el de la palabra en la publicidad. Así pues, podemos distinguir tres tipos de relaciones: la *relación de determinación* (uno de los códigos se subordina al otro), la *relación de interdependencia* (ambos códigos se necesitan mutuamente de manera que constituyen un conjunto) y la *relación de constelación*, en la que existe una combinación entre los dos pero sin perder su autonomía.

La *elocutio*. Esta última operación hace referencia a cómo se expresa el mensaje publicitario en los códigos verbo-icónicos, esto es, cuál es “la formulación verbal y su *ornatus*” (Madrid Cánovas, 2005, p.103) y, para ello, se recurre al uso de las figuras retóricas.

En nuestro análisis partimos de las *quadripartita ratio* (Stanojlović, 2014), que abarcan las siguientes operaciones retóricas (véase anexo 3: Tabla de figuras retóricas aplicadas al estudio de la publicidad).

- las supresiones, que suponen la eliminación de elementos sobrantes a nivel lingüístico o visual.
- las adjunciones, que consisten en añadir o repetir elementos a nivel lingüístico o icónico.
- las sustituciones de elementos por otros con los que mantienen diversos tipos de relaciones de contigüidad.
- las permutaciones, que consisten en alterar el orden de la frase o de los sonidos dando lugar a juegos de palabras que refuerzan la dimensión lúdica del mensaje.

Como ya hemos avanzado más arriba para el análisis cualitativo comparativo de las estrategias persuasivas de las seis marcas nos hemos basado en el desarrollo de dos operaciones retóricas: la *inventio* (hallazgo de ideas, argumentos o pruebas a favor de la causa establecida) y la *elocutio* (la tipología de figuras retóricas). Así pues, en el siguiente apartado veremos cómo los enunciadores de Freixenet, Codorníu, Juvé & Camps, Moët & Chandon, Nicolas Feuillatte y Veuve Clicquot han conseguido que el cava y el champán sean bebidas socialmente aceptadas sirviéndose de dichas operaciones aplicadas al estudio de la publicidad. El corpus de los discursos publicitarios del presente estudio consta de 50 anuncios y 200 carteles¹⁰. Para nuestra selección hemos tomado en cuenta, por una parte, los sitios oficiales de las marcas y, por otra parte, los buscadores tales como Youtube para los spots y Google Imágenes para los carteles. El criterio que ha guiado la selección de las marcas hace referencia a la popularidad y al volumen de ventas según el sistema de clasificación del Top 10. El período que comprende nuestro corpus empieza en los años 40 y culmina en el año 2014.

4. Resultados

En primer lugar, el análisis revela que las voces que subyacen a los discursos publicitarios analizados son principalmente tres: la voz femenina, la voz de la cultura y la voz de los expertos. Así por ejemplo, Veuve Clicquot, Codorníu y Moët Chandon comparten esa preferencia por una voz eminentemente femenina. La imagen de “Madame Clicquot” (fundadora de la marca) aparece junto a otras mujeres jóvenes que representan asimismo el éxito, la determinación, la audacia, el sacrificio y, por supuesto, la elegancia y el lujo (anexo 4). Como veremos más adelante, el concepto de feminidad se aplica también a la botella de champán, la cual aparece personificada poniendo de relieve todos los valores comentados.

En Codorníu la voz femenina se asocia a una mujer sensual, delicada, seductora, representada a través de la imagen de la mujer noble modernista (anexo 5). Sin embargo, esta imagen de los primeros tiempos contrasta más adelante con la presencia de la mujer seductora latina: una mujer esbelta, morena, con una larga cabellera negra, labios carnosos, con curvas que, en realidad, hace alusión a una "bailaora" (Spot Mediterrania de Codorníu <https://www.youtube.com/watch?v=qvAHpgSkaKc&spfreload=10>). Por su parte, Moët & Chandon tiene como embajadora a la actriz Scarlett Johansson, símbolo de la sensualidad, la seducción, el glamour y la elegancia (anexo 6). La feminidad es también otra constante en Freixenet, cuyo enunciador apuesta por la personificación femenina de las burbujas áureas (anexo 7) que se convierten en las verdaderas protagonistas de los spots publicitarios hasta el año 2012, momento que supone un punto de inflexión en su estrategia publicitaria tal y como veremos más adelante. Nicolas Feuillatte rompe con la imagen de mujer dócil y angelical apostando por una mujer fuerte domadora de botellas (anexo 8).

La voz de la cultura aparece principalmente en Codorníu y Freixenet. En el caso de Codorníu, se apuesta por recurrir a cineastas (Julio Medem), cantantes de ópera (Montserrat Caballé), arquitectos (Carles Sala), músicos (Biel Ballester), chefs (Jordi Cruz), diseñadores de moda (Miriam Ponsa) que se convierten en avales de la marca y, por tanto, garantía de credibilidad. Asimismo se asocia la voz de la cultura a la voz femenina gracias al personaje que aparece en el anuncio "Anna de Codorníu" (1984), que interpreta el rol de una violinista refinada y atractiva con gran éxito social (Spot Anna de Codorníu Navidad 2012 <http://www.youtube.com/watch?v=leRFRuGvJIM>). "Anna" es un tributo a la última heredera del apellido Codorníu. Por otra parte, en los spots publicitarios de Codorníu de los años 90 se muestran monumentos emblemáticos catalanes como la Sagrada Familia, el Parque Güell o La Pedrera. Esta misma tendencia la vemos en los anuncios de Freixenet de los años 40 al hacer alusión a las obras de pintores famosos como Goya, Velázquez y Murillo. Asimismo Freixenet opta por mostrar el mundo artístico de la mano de la bailaora de flamenco, Sara Baras (Spot Freixenet 2011 <http://www.freixenet.es/anuncio2011/anuncio.asp>), y de la cantante Shakira (Spot Freixenet 2010 <http://www.freixenet.es/anuncio2010>), haciendo converger de nuevo la voz femenina con la voz de la cultura. Nicolas Feuillatte, por su parte, muestra un interés particular por el arte contemporáneo y desde el año 1999 selecciona "el artista del año", cuya obra contribuye a enriquecer el imaginario de la marca. Así, por ejemplo en 2012 nombró al músico y artista plástico Richard Woleck, que realizó la obra "Et ailleurs" para la marca.

La voz de los expertos la encontramos exclusivamente en Juvé & Camps, en cuyos discursos la polifonía comprende la voz del representante de producción, del director del área de vitivinicultura y del enólogo de la marca. Los protagonistas son, pues, enólogos, representantes de la dirección de la empresa o catadores de la bodega, cuyos discursos garantizan el sello de calidad al poner en valor los controles de madurez, la selección de uvas sanas y enteras y el hecho de vendimiar a mano.

Podemos decir que al recurrir a personajes famosos, Freixenet, Codorníu, Moët & Chandon y Nicolas Feuillatte optan por la estrategia persuasiva referente al *ethos* puesto que son precisamente dichos personajes los que figuran como factor de credibilidad, prestigio e identificación de los receptores. En cambio, en el caso de Juvé & Camps la estrategia persuasiva hace referencia al *logos* ya que lo que se pretende es conquistar al consumidor con argumentos racionales que, en su caso, se centran en la profesionalidad, la tradición, el patrimonio vinícola y la elevada crianza. Todo ello justifica su eslogan "Garantía del trabajo bien hecho". Veuve Clicquot, por su parte, combina las estrategias *ethos* y *logos* de una manera particular puesto que recurre a un aval técnico, el envase innovador, para convencer al destinatario de las calidades del producto gracias al empleo de técnicas innovadoras y ecológicas de conservación del producto (Spot Naturally Clicquot <http://www.youtube.com/watch?v=2y7SA3eV4Mc>).

En segundo lugar, el grupo meta al que se dirigen los distintos enunciadores es asimismo representativo de la imagen que quieren dar las diferentes marcas. Así, por ejemplo, el hecho de que Juvé & Camps opte por la voz subyacente de los expertos implica que el público objetivo específico sea sobre todo un público de "buenos entendedores", de ahí que sus campañas publicitarias se difundan en cadenas muy específicas, como Intereconomía TV o Cupatges TV.

Veuve Clicquot y Moët & Chandon se dirigen a una élite social, una clase social burguesa, privilegiada, bien situada socialmente. Sin embargo, en el caso de Codorníu, Freixenet y, en particular, Nicolas Feuillatte se aprecia una popularización del cava y del champán respectivamente, pues estos se presentan como una bebida para “todos”: familia, amigos, colegas, enamorados... A este respecto, es relevante la estrategia persuasiva empleada por Freixenet a partir del año 2012 cuando la presencia de personajes famosos es sustituida por una publicidad no convencional en donde la propia campaña se convierte en un producto a publicitar y el propio lanzamiento en un evento en el que participar. La tradicional burbuja personificada empieza diciendo: “Este año el brindis de Freixenet es el tuyo...” y a partir de ahí se concatena una serie de videos caseros cuyos protagonistas son personas y momentos del día a día (Spot Freixenet 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=g3Ok2dmEgFU&spfreload=10>). De esta manera, Freixenet no solamente anuncia un cava accesible a todos sino que además sustituye su publicidad convencional por una campaña austera y mucho más interactiva, acorde con los tiempos de crisis que corren en España. De este modo, esta marca logra que los destinatarios “accepten” este vino espumoso incluso en un momento en que el “apretarse el cinturón” debe convivir con la fiesta y la alegría tradicionales.

Esta misma tendencia la vemos en la última campaña publicitaria de Codorníu (2015) cuyo lema “No somos champagne. Somos Codorníu. Desde 1551” deja claro no sólo una voluntad de diferenciación sino que además se apuesta por una democratización del cava al afirmar frases como “No somos muy de protocolos, más bien de abrazos y de conocernos por el nombre (...), no somos de sacar la vajilla de los domingos sólo los domingos, somos de celebrar cualquier cosa, que hoy es hoy, que estamos juntos, que estamos vivos (...). No somos champagne. Somos Codorníu”. Se rompe así no sólo la imagen elitista con la que algunos tipos de cava o de champán se asocian sino que, además, se pretende luchar contra el problema de la estacionalidad de este vino blanco espumoso.

Ahora bien, si hay una marca que aboga por el no elitismo desde el principio ésta es Nicolas Feuillatte. De hecho, contrariamente a las otras marcas de champán analizadas, se define como “una marca como cualquier otra” que pretende difundir una visión sin complejos de esta bebida convirtiéndola en accesible para todos en cualquier situación. De este modo, trata de combinar la convivialidad de compartir con la exuberancia de los grandes eventos y la intimidad de las emociones.

En tercer lugar, la aceptación social del cava y del champán está íntimamente ligada a la voluntad de apelar a sentimientos positivos (*pathos*), estrategia persuasiva por excelencia presente en todas las marcas excepto en Juvé & Camps que, como ya hemos señalado, opta por la racionalidad (*logos*). La felicidad, la alegría, la amistad, el amor, la admiración, el orgullo, el disfrute y la evasión constituyen constantes en las publicidades de cava (sobre todo en Freixenet y Codorníu) y champán (en particular en Veuve Clicquot y Nicolas Feuillatte). Para suscitar tales sentimientos el programa narrativo de los anuncios asocia el consumo de tales vinos espumosos a momentos específicos como las fiestas navideñas (sobre todo en Freixenet), eventos o celebraciones importantes (como las competiciones de Polo en Veuve Clicquot o las de vela en Codorníu), momentos insólitos (como en la profundidad de los mares en el caso de Nicolas Feuillatte, véase anexo 9). Por otra parte, destaca el recurso al mundo mágico de ensueño en el que todo se hace realidad, como lo vemos en Codorníu (véase el spot de Antología de Codorníu 2009 donde se empieza diciendo “Entra en el mundo Codorníu...” y se nos presentan momentos mágicos del pasado y del presente a través de un viaje en la botella-avión Codorníu (<https://www.youtube.com/watch?v=qhHr3RBcdsA&spfreload=10>)).

La estrategia de autoafirmación es en cualquier caso el denominador común de todas las marcas puesto que asocian el consumo de ambas bebidas alcohólicas a la expresión del orgullo y, por tanto, a la pertenencia a una clase social privilegiada (sobre todo en Veuve Clicquot) o a un nivel cultural elevado (en particular en Codorníu).

En cuarto lugar, nos detendremos en aquellos *topoi* (temas) que contribuyen a la creación de una imagen positiva del cava y del champán. A este respecto conviene especificar que, si bien los *topoi* de las distintas marcas han ido evolucionando a lo largo de la historia, algunos resultan más

recurrentes que otros. Si clasificamos los temas evocados de mayor a menor frecuencia, conviene mencionar el lujo (lo refinado, la elegancia) y la feminidad (la seducción, la sensualidad, la belleza) como aquellos más recurrentes. Estos se manifiestan en mayor medida en las marcas francesas Moët & Chandon y Veuve Clicquot; no obstante, Freixenet y Codorníu vinculan también una parte de su imagen a estos temas, en particular en los primeros tiempos. En el primer caso, los personajes famosos, el mundo de la nobleza, el mundo del espectáculo nos transportan a una esfera más bien selectiva; en el segundo caso, la referencia a la mujer noble y al dandy modernistas vinculan también la imagen de Codorníu a la alta sociedad. No obstante, ambas marcas españolas abandonarán esta estrategia para dirigirse a un público más amplio en la actualidad. Seguidamente se aprecia un interés por temas como la Cultura (con mayúsculas), el amor y el respeto por la naturaleza, la tradición familiar, el patrimonio vitivinícola, la magia y las bodegas. Codorníu apuesta por los *topoi* ligados al amor por la Tierra (respeto por el medio ambiente) y la naturaleza (sobre todo en los años 70) (Spot Codorníu 1977 <https://www.youtube.com/watch?v=gxy1K5zXK8&spfreload=10>); mientras que Juvé & Camps opta por todo lo relacionado con la profesionalidad. Nicolas Feuillate y Veuve Clicquot son marcas que se desmarcan por completo ya que desarrollan *loci* mucho menos frecuentes como, por ejemplo, la innovación del envasado y las técnicas de elaboración en el caso de Veuve Clicquot y el mundo del más allá o el mundo animalístico por parte de Nicolas Feuillate (anexo 10). Otro de los temas poco recurrentes y más recientes que conviene destacar es la ya comentada popularización del vino blanco espumoso, que vemos en Freixenet a partir de 2012 y en la última campaña de Codorníu en 2015.

En quinto lugar, desarrollaremos las figuras retóricas de las que se sirven los enunciadores para cautivar al público objetivo. Entre ellas conviene destacar la metáfora, la alegoría, la metonimia, la hipérbole, la antítesis y la personificación.

A través de la metáfora, el cava y el champán aparecen sustituidos por otros elementos que permiten poner de relieve algunas de las cualidades del producto. Algunas de las metáforas más sobresalientes son: las burbujas-bailarinas (anexo 7) o las burbujas-nadadoras de natación sincronizada de Freixenet (Spot Freixenet 2008 <http://www.freixenet.es/anuncio2008/>) que evocan el carácter efervescente de este vino espumoso; la botella-paraguas dandy que nos transporta al mundo elitista de Veuve Clicquot (anexo 11); la botella-viajadora de Veuve Clicquot que se traslada a todo el mundo gracias a su estuche innovador en forma de sobre, buzón, paquete de correos o contenedor de camión (anexo 12); la mesa-rama en donde se degusta una copa de champán Nicolas Feuillate transportándonos así a un lugar insólito en las profundidades de los mares (anexo 9), la botella-edificio de NF aludiendo en este caso al carácter cosmopolita de dicha bebida (anexo 13) y la brújula de esta misma marca, símbolo universal del viaje que refleja el gusto por la odisea y los grandes viajes (Spot Brújula NF <https://www.youtube.com/watch?v=ReraSzv0Nw&spfreload=10>). A través de esta metáfora, Nicolas Feuillate incita a descubrir nuevos horizontes, explorar nuevos territorios e ir más allá de las convenciones al consumir este champán. Y de este modo se abre a un público de grandes masas.

El uso de la alegoría o metáfora continuada permite crear un ambiente de ensoñación y evocación en el que se inserta el producto. Así, por ejemplo, Veuve Clicquot asocia el consumo de champán a las competiciones de polo y la imagen de una mujer burguesa con alto poder adquisitivo que aparece con estuches de la botella en forma de bolso femenino (anexo 14). Otros deportes que se vinculan al consumo de esta bebida son el esquí, la hípica, el golf y la vela (anexo 15). Todos ellos representan ambientes reservados a una clase social alta. El mundo exótico animal salvaje es también otro contexto por el que optan algunos enunciadores como Veuve Clicquot y Nicolas Feuillate. En el primer caso (VC), es significativo el cartel en el que aparece un león “domado” por la mujer cebrada en plena selva, ambos cautivados por la magia que desprende la botella de champán (anexo 16). En el segundo caso (NF), se prefiere el mundo de la sabana y se exponen animales exóticos como el rinoceronte, el cocodrilo, el lagarto, el gorila, el puma o la grulla (anexo 10). En el caso de Codorníu, conviene destacar el recurso a carteles modernistas que muestran la naturaleza, la nobleza femenina representada por una mujer sensual y la nobleza masculina a través de un dandy (anexo 17). Gracias a la alegoría, este

tipo de publicidades se convierte en una publicidad mítica que vende el consumo como una publicidad placentera que reviste al producto de ensoñación y carácter poético.

La metonimia es otra de las figuras retóricas más recurrentes. En este caso, la botella de cava o de champán se equipara a otros elementos con los que mantiene una relación de contigüedad. Así, por ejemplo, la botella de cava Codorníu aparece en forma de avión, en el interior del cual confluyen imágenes del pasado y del presente transportándonos no sólo al mundo mágico de Codorníu sino también a Europa bajo el lema “Vive la experiencia” (Spot Codorníu 2009 <https://www.youtube.com/watch?v=qhHr3RBcdsA&spfreload=10>). En realidad, en este anuncio no sólo se nos está diciendo que al beber el cava Codorníu, podemos vivir la experiencia de viajar por todo el mundo sino que además la marca quiere mostrar de este modo una apertura a nivel internacional, de ahí la adopción de otro de sus lemas más conocidos “Codorníu, una gran marca de Europa”. Moët & Chandon, por su parte, prefiere asociar la botella de champán a la raqueta del tenista Roger Federer, otro de sus embajadores (anexo 18), asociando dicha bebida a la fuerza, la victoria, el éxito y, por supuesto, la seducción masculina.

Ahora bien, la presencia masculina en los anuncios de cava y champán es más bien limitada. De hecho, podríamos decir que asistimos a una feminización de estos vinos. Y es que la personificación femenina de la botella es otra de las figuras más emblemáticas. Esta la vemos muy particularmente en los anuncios de Veuve Clicquot, en los cuales la botella de champán aparece con accesorios indiscutiblemente femeninos como un bolso, un escote, un traje de noche, un collar... En estos casos el color rosa, símbolo de feminidad, es omnipresente (anexo 19).

La exageración ponderativa de las propiedades del producto es también un recurso retórico muy frecuente en la publicidad, tanto a nivel verbal como icónico. Todas las marcas estudiadas emplean hipérboles para destacar las propiedades de sus bebidas. Así, por ejemplo, en Juvé & Camps, que apuesta por el *logos*, encontramos consideraciones como esta: “Una tierra privilegiada, la más alta calidad, las viñas más exclusivas, el viñedo en el punto óptimo, la máxima calidad, una elaboración limitada rigurosamente a los grandes vinos procedentes de cosechas excepcionales”. Freixenet, por su parte, define su cava como: “El más fino y de mejor paladar de todos los espumosos españoles”. Y Moët & Chandon no duda en afirmar: “El mayor viñedo de champán, el más refinado de todos los vinos, el champán que más gusta en todo el mundo”. En otros casos, se trata de hipérboles a nivel icónico, como manifiesta Veuve Clicquot mostrando las piernas excesivamente esbeltas de una mujer que está degustando champán (anexo 20).

Por último, quisiéramos destacar la manera como algunos enunciadores se sirven de la antítesis para destacar la jovialidad asociada al consumo de cava o champán. Tal es el caso de Veuve Clicquot, Codorníu y Nicolas Feuillatte. En su anuncio “Madame Clicquot” (<http://www.youtube.com/watch?v=8X9rp4G9Qeo>) contraponen imágenes como: la noche/el día, la oscuridad/la luminosidad, el duelo/la alegría, la nada/el éxito, el silencio/la música y la sobriedad/el lujo. Codorníu lo hace enfatizando la unión de realidades distintas a partir de las siguientes palabras: “Se unieron el sol y los vientos, la lluvia y la tierra, las uvas y el trabajo, el silencio y el tiempo, fruto de esa unión nace Codorníu para unir sueños, ilusiones, alegrías, generaciones, sentimientos” (Spot Codorníu 1997 <http://www.youtube.com/watch?v=leRFRuGvJIM>). Nicolas Feuillatte opone el silencio del mundo marino al jaleo de la situación festiva para indicar que ambos son dignos del consumo de champán.

5. Conclusión¹¹

El análisis de los discursos publicitarios de las seis marcas seleccionadas revela que las sociedades española y francesa comparten algunas representaciones culturales asociadas al cava y champán; sin embargo, se aprecian diferencias entre ambos imaginarios sociales.

Por una parte, podemos decir que la celebración, el éxito, el bienestar y la felicidad son representaciones que pueden asociarse a ambas bebidas. No obstante, en los discursos publicitarios de las marcas españolas se aprecia una mayor insistencia en los conceptos de

profesionalidad, tradición y accesibilidad. Por su parte, las marcas francesas optan por dar mayor importancia a conceptos como la innovación o la preferencia por un ambiente selectivo.

Un aspecto realmente significativo es la popularización del cava presente en 2012 en Freixenet y en 2015 en Codorníu, lo cual permite que el consumo del cava se desvincule de la imagen de bebida alcohólica del ámbito burgués, que vemos sobre todo en los primeros tiempos al asociar, por ejemplo, el consumo del cava a la celebración de victorias en las competiciones de hípica o vela. Sin embargo, en el caso del champán los discursos publicitarios de Veuve Clicquot y Moët & Chandon persisten en la actualidad en la concepción del champán como bebida de élite; de hecho, el grupo meta sigue siendo una clase social bien situada. La alusión a actividades como el esquí, el polo, el golf como tablón de fondo muestra dicha preferencia. Sólo la marca francesa Nicolas Feuillatte se desmarca de sus competidores nacionales abogando desde el principio por un champán accesible a todos.

Por otro lado, tanto el cava como el champán se representan como bebidas femeninas y es que la feminización de estos vinos es una constante en los anuncios publicitarios. Son múltiples los spots donde la copa de cava o champán aparece en la mano de una mujer que se deja seducir por el encanto de dicha bebida servida por un caballero. De hecho, las mujeres se convierten en muchas ocasiones en las verdaderas protagonistas de los anuncios. La mujer noble modernista de Codorníu, Madame Clicquot, las burbujas Freixenet, la embajadora Scarlett de Moët, la botella femenina personificada de Veuve Clicquot, la mujer domadora de Nicolas Feuillatte... son ejemplos representativos de esta feminización del cava y champán. La sensualidad, la delicadeza, la elegancia y la belleza son valores vinculados a dicha feminidad de los que se sirven los enunciadores para seducir a su público objetivo, tanto masculino como femenino. De hecho, de esta manera se suscita el deseo mimético hacia personajes famosos o sujetos con carácter positivo que avalan el producto, todos ejemplos de éxito y bienestar social aludiendo así al instinto de autoafirmación.

Para acabar, quisiéramos señalar que, si bien la estrategia argumentativa por excelencia en la mayoría de los discursos analizados es el *pathos* dando lugar a una publicidad mítica que vende el consumo de cava y champán como una publicidad placentera, dos marcas se desmarcan en este sentido: Nicolas Feuillatte y Juvé & Camps. En realidad, en el caso de la marca española asistimos a una publicidad más bien referencial ya que se trata de un discurso hacer-parecer-verdad; mientras que la marca francesa apuesta en algunos casos por una publicidad oblicua que cifra su valor en la cooperación del consumidor para el desciframiento del sentido. El lector podrá comprobar que dicha cooperación es crucial si quiere captar la intención comunicativa de anuncios como el de “Commencez l’expérience!” con la concatenación de brindis seguida de su original lema “Que ta vie soit remplie de toasts!” (Que tu vida se llene de brindis).

(Spot NF 2011 <https://www.youtube.com/watch?v=0bcilFs4h7s&spfreload=10>)

Notas

¹ En Bélgica y Alemania se vendieron respectivamente 27 223 271 y 40 289 485 botellas de cava y 9 525 304 y 12 362 568 botellas de champán.

² El método champanés consiste en provocar una segunda fermentación al vino una vez embotellado para que adquiera de esta forma su naturaleza espumosa al mezclarse con el vino los gases resultantes de la fermentación.

³ Fuente: Consejo Regulador del Cava: <http://www.crcava.es/>

⁴ TOP 10 Champagne: <http://www.dico-du-vin.com/c/champagne-les-10-champagne-les-plus-vendus-en-2011-magazine-the-drinks-business/>
TOP 10 Cava: http://www.decantalo.com/es/espumosos_c15/cava_c46/top-10_c46f6/

⁵ Véase Madrid Cánovas (2005, pp. 205-270) para un estado de la cuestión sobre los modelos de semiótica mencionados.

⁶ La semiótica de Barthes es de inspiración saussureana y postula que todo anuncio se compone de tres mensajes: el *mensaje lingüístico*, el *mensaje de la imagen denotada* y el *mensaje de la imagen connotada*. El modelo barthesiano privilegia así el análisis de la imagen como componente fuertemente ideologizado frente al estudio global del fenómeno de la publicidad y destaca las relaciones entre denotación y connotación, naturaleza y cultura, mediante la metodología estructural.

⁷ El modelo de Eco distingue claramente entre dos registros: el verbal y el visual; y se interesa sobre todo por los códigos visuales. Su análisis se compone de cinco niveles, los tres primeros se centran en la imagen y los dos últimos abarcan el dominio de la argumentación:

- a) *nivel icónico*: registra hechos u objetos concretos para presentarlos al espectador (este nivel carece de interés para Eco).
- b) *nivel iconográfico* (segmentos visuales connotados que pueden ser de tipo histórico o de tipo publicitario).
- c) *nivel tropológico* (tropos retóricos del registro verbal – doble metonimia que se genera entre el objeto anunciado y lo enunciado cuando se nombra a aquel por medio de éste).
- d) *nivel tópico* (sector de las premisas, los topoi, lugares argumentales)
- e) *nivel entimemático* (razonamientos desatados por la imagen publicitaria).

⁸ Leiss, Kline y Jhally proponen el análisis semiótico periférico de tradición anglosajona heredera de varias corrientes de estudios comunicacionales. Los pilares principales de esta doctrina son: la descripción objetiva, la descripción sistemática, las categorías descriptivas cuantificadas o medibles y el análisis del significado superficial. En realidad, este modo intenta combinar las dos metodologías aparentemente antagónicas: la semiótica y al análisis de contenido.

⁹ La aportación principal del modelo de Floch estriba en mostrar cómo los métodos semióticos (cuadro semiótico, itinerario generativo del sentido, el semi-simbolismo, etc.) pueden integrarse perfectamente en la práctica publicitaria. Su misión es hacer de la semiótica no sólo un ámbito de análisis y un metalenguaje sino un punto de encuentro entre la teoría y la práctica. La originalidad reside en aplicar el "recorrido generativo" greimasiano a la actividad discursiva publicitaria.

¹⁰ El lector podrá consultar los carteles comentados en el anexo del presente artículo y visionar los spots publicitarios haciendo clic en los enlaces indicados entre paréntesis

¹¹ Es importante precisar que las conclusiones a las que hemos llegado se basan en el análisis de los discursos publicitarios de seis marcas (Freixenet, Codorníu, Juvé & Camps, Moët & Chandon, Nicolas Feuillatte y Veuve Clicquot) y, por tanto, las representaciones culturales a las que hacemos referencia no pueden generalizarse. Por ello, sería interesante la realización de otros estudios sobre los discursos publicitarios de otras marcas de cava y champán para comparar los resultados obtenidos en este estudio.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (1964). *Retórica de la imagen, La semiología*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo, pp. 127-140.

Consejo Regulador del Cava: <http://www.crcava.es/>

Comité Interprofessionnel des Vins de Champagne: <http://www.champagne.fr/>

Chico Rico, F. (1988). *Pragmática y construcción literaria. Discurso retórico y discurso narrativo*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

Everaert-Desmedt, N. (1984). *La communication publicitaire. Etude semio-pragmatique*. Lovaina: Cabay.

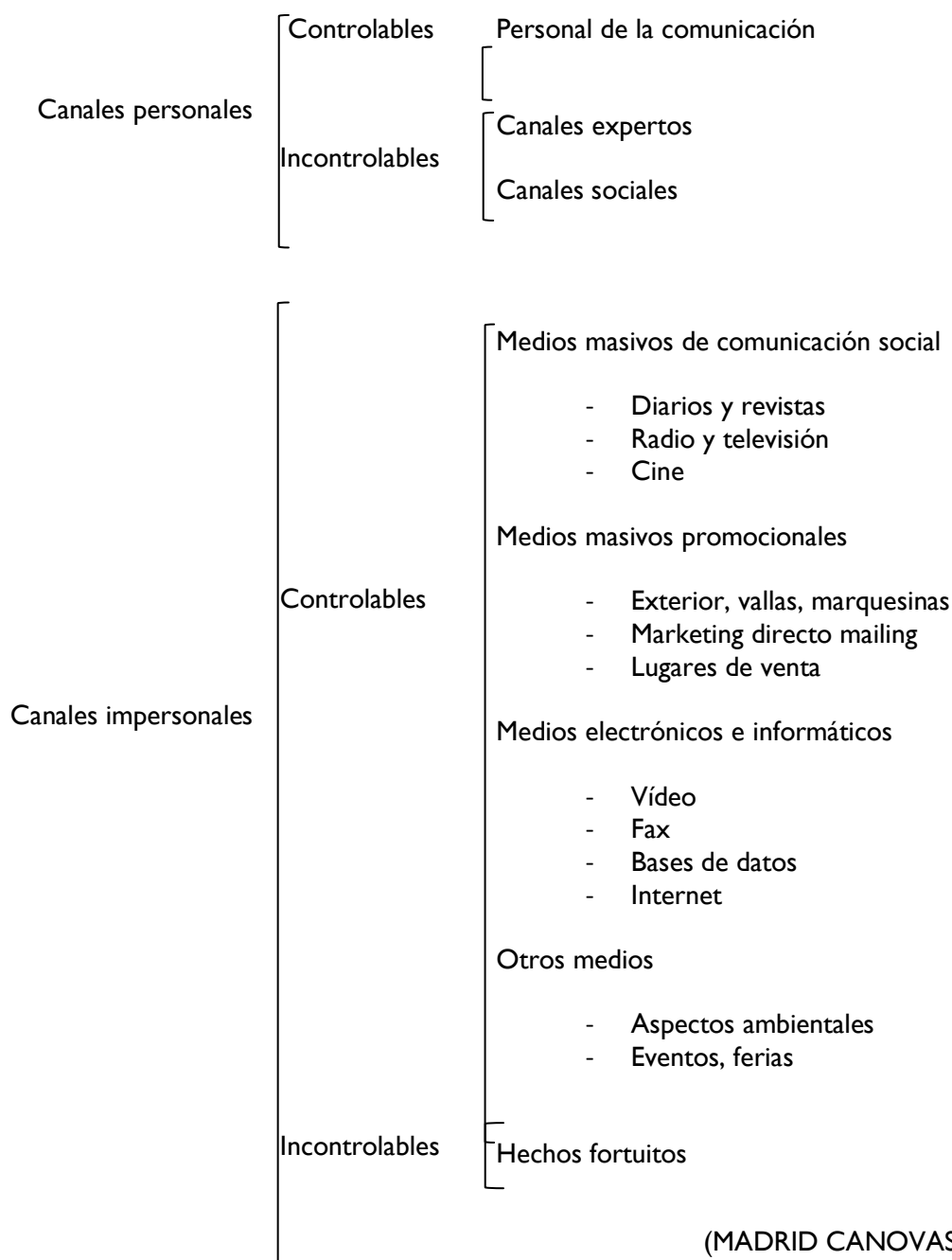
Fernández Rodríguez, M.A. y García-Berrio Hernández, A.P. (1998). Una retórica del siglo XX: Persuasión publicitaria y propaganda política. En T. Albaladejo, F. Chico Rico & E. Del Río

-
- Sanz, (Eds.), *Teoría/Crítica. Retórica hoy*, (Vol. 5, pp. 137-162). Alicante: Universidad de Alicante-Editorial Verbum.
- Fontanille, J. (1998). *Sémiotique du discours*. Limoges: Pulim.
- Floch, J-M. (1993). *Semiótica, marketing y comunicación. Bajo los signos las estrategias*. Barcelona: Paidós.
- Hjemslev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Klein, N. (2001). *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- López García, A. (1989). *Fundamentos de lingüística perceptiva*. Madrid: Gredos.
- Madrid Cánovas, S. (2005). *Semiótica del discurso publicitario. Del signo a la imagen*. Murcia : Servicios de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Ortega, E. (1997). *La comunicación publicitaria*. Barcelona: Pirámide.
- Sánchez Corral, L. (1991). *Retórica y sintaxis de la publicidad. Itinerarios de la persuasión*. Córdoba: Servicios de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Stanojlović, M. (2014). *Retórica y publicidad*. Portal de la Comunicación InCom-UAB: El portal de los estudios de comunicación, 2001-2014. Institut de la Comunicació(InCom-UAB) http://portalcomunicacion.com/uploads/pdf/61_esp.pdf

ANEXO I : PRESENTACIÓN DE LAS MARCAS

Marca	Situación geográfica	Actividad	Historia
Freixenet http://www.freixenet.es	Localidad de Sant Sadurní d'Anoia (Provincia de Barcelona)	Producción de cava	Empresa creada en 1914 a partir de la unión de dos familias especializadas en el mercado vinícola : los Ferrer, dueños de <i>La Freixeneda</i> presente desde el siglo XII, y los Salas, los fundadores de <i>La Casa Sala</i> en 1861.
Codorniu http://www.codorniu.es	Localidad de Sant Sadurní d'Anoia (Provincia de Barcelona)	Producción de vino y sobre todo de vino espumoso	Empresa fundada en 1551 gracias a la alianza en 1969 de dos sagas de viticultores representadas por Anna de Codorniu y Miquel Raventós.
Juvé & Camps http://www.juvecamps.com	Localidad de Sant Sadurní d'Anoia (Provincia de Barcelona)	Producción de cava	Casa Juvé fundada en 1796 por Joan Juvé Mir En 1921 de la unión entre Joan Juvé y Teresa Camps Ferrer se produjo el primer vino espumoso.
Moët & Chandon http://fr.moet.com	Localidad de Epernay. Región Champagne-Ardennes	Producción de champán	Casa de champán fundada en 1743. Hoy en día pertenece al grupo LVMH
Veuve Clicquot http://www.veuve-clicquot.com	Ciudad de Reims. Región Champagne-Ardennes	Producción de champán	Casa fundada en 1772 por el padre de François Clicquot, el esposo de Barbe-Nicole Ponsardin más conocida como la viuda Clicquot. Hoy en día pertenece al grupo LVMH
Nicolas Feuillatte http://www.nicolas-feuillatte.com	Municipio de Choilly (Epernay) Región Champagne-Ardennes	Producción de champán	Centro vinicole-Champagne Nicolas Feuillatte (CV-CNF) fundado por Henri Macquart en 1972 como unidad de almacenamiento y vinificación. Hoy en día abarca a 84 cooperativas

ANEXO 2 : CLASIFICACIÓN DE LOS CANALES DE COMUNICACIÓN



(MADRID CANOVAS, 2005 : 42)

ANEXO 3 : FIGURAS RETÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LA PUBLICIDAD

SUPRESIONES	
Supresiones a nivel lingüístico	Elipsis : cancelación de uno o varios elementos de la oración
	Asíndeton : supresión de nexos
	Zeugma : el mismo término figura en dos o más construcciones, sirve para varais unidades análogas.
Supresiones a nivel icónico	Omisión de elementos accesorios de personajes, del producto, etc.

ADJUNCIONES	
Adjunciones a nivel lingüístico	Aliteración : repetición o combinación de varios sonidos en una misma frase
	Anáfora : repetición de palabras al cominezo de una frase
	Antítesis : oposición semántica de elementos léxicos o grupos sintácticos
	Enumeración : acumulación de palabras
	Epífora : repetición de palabras al final de una frase
	Oxímoron : armonización entre dos conceptos opuestos en una sola expresión para formar un tercer concepto
	Paradoja : unión de dos ideas opuestas que resultan contradictorias
	Paralelismo : repetición de una misma estructura gramatical
	Poliptoton : acumulación de distintas flexiones de la misma palabra
	Reduplicación : repetición de las mismas palabras en la misma frase
Adjunciones a nivel icónico	Adición icónica : exposición reiterativa de una imagen
	Antítesis : oposición de elementos visuales opuestos
	Paradoja : unión de dos imágenes opuestas que resultan contradictorias

SUSTITUCIONES	
Sustituciones a nivel lingüístico	Alegoría : sucesión de metáforas
	Comparación : establecimiento de una relación de analogía entre dos elementos
	Hipérbole ; exageración
	Lítote : negación de la idea opuesta a la que se quiere afirmar
	Metonimia : designación de una idea con el nombre de otra
	Metáfora : identificación de un término real con uno imaginario con el que tiene una relación de semejanza
Sustituciones a nivel icónico	Personificación : atribuir al objeto atributos humanos
	Sinécdoque : designación de un todo por una de sus partes (ej singular por plural).
	Alegoría : representación de una idea figuradamente a través de formas humanas, animales o seres inanimados
	Comparación : establecimiento de una relación de analogía entre dos elementos
	Hipérbole ; exageración
	Metáfora : sustitución de un elemento visual por otro con el que tiene características comunes
	Metonimia : sustitución de un elemento visual por otro con el que mantiene diversos tipos de relaciones de contigüidad
	Personificación : atribuir al objeto atributos humanos
	Sinécdoque : presentación de una parte de la imagen para hacer referencia a todo el producto

ANEXO 4 : TRADUCCIÓN ANUNCIO VEUVE CLICQUOT

Anuncio original :

<https://www.youtube.com/watch?v=8X9rp4G9Qeo>

Anuncio con subtítulos en español :

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/70615841/publicit%C3%A9%20Veuve%20Clicquot%20stf.avi>

En la noche del 23 de octubre de 1805, la vida de Barbe-Nicole Ponsardin va a cambiar. De repente, fallece su esposo, François Clicquot. Juntos, compartían un sueño : establecer la casa de champán que su padre fundó en 1772. Ahora, todos piensan que resulta imposible. Tal vez por la audacia de su juventud o por el presentimiento de su destino excepcional, se niega a ceder a las circunstancias. A los 27 años, camina hacia el futuro y, determinada, toma las riendas de la casa. Se convertirá en su marca.

Se dice que el paso del cometa en 1811 traería vendimias extraordinarias, la vendimia del siglo, un vino que hará famosa a la viuda Clicquot. Vanguardista por instinto, ha dado al mundo el primer vino de añada, el primer rosado de Champagne y para crear un vino perfectamente clarificado, inventa la mesa de removido. Toda la región de la Champagne la seguirá. La gran dama de la Champagne quiere producir uno de los mejores vinos del mundo. Posee las mejores parcelas de los viñedos y convierte el Pinot Noir en la firma de sus vinos. En sus botellas, su marca es una promesa. Produce una sola calidad, la primerísima.

La casa Veuve Clicquot se abre a nuevos horizontes y en todo el mundo se reconoce la etiqueta amarilla, inolvidable. Barbe-Nicole Ponsardin, la primera mujer empresaria de su siglo, abrió el camino a otras mujeres tan audaces, creativas y talentosas como ella. Hoy en día, Veuve Clicquot va más allá de un simple champán.

Es un arte de vivir. Es un estilo, una cierta audacia, una firma, un placer compartido, un rayo de sol.

ANEXO 5: MUJER MODERNISTA DE CODORNÍU

Imagen 5.1

Imagen 5.2

ANEXO 6: LA EMBAJADORA DE MOËT & CHANDON

Imagen 6.1

Imagen 6.2

Imagen 6.3

ANEXO 7: BURBUJAS BAILARINAS DE FREIXENET

Imagen 7.1

Imagen 7.2

ANEXO 8: MUJER DOMADORA DE NICOLAS FEUILLATTE

Imagen 8

ANEXO 9: MESA-RAYA DE NICOLAS FEUILLATTE

Imagen 9

ANEXO 10: LA SABANA DE NICOLAS FEUILLATE

Imagen 10.1

Imagen 10.2

Imagen 10.3

Imagen 10.4

ANEXO 11: BOTELLA PARAGUAS DE VEUVE CLICQUOT

Imagen 11.1

Imagen 11.2

ANEXO 12: BOTELLA VIAJADORA DE VEUVE CLICQUOT

Imagen 12.1

Imagen 12.2

ANEXO 13: BOTELLA EDIFICO DE NICOLAS FEUILLATTE

Imagen 13

ANEXO 14: MUJER BURGUESA CON BOLSOS DE VEUVE CLICQUOT Y COMPETICIÓN DE POLO

Imagen 14.1

Imagen 14.2

ANEXO 15: DEPORTES VINCULADOS AL CONSUMO DE CAVA Y/O CHAMPÁN

Imagen 15.1

Imagen 15.2

Imagen 15.3

Imagen 15.4

ANEXO 16: EL MUNDO EXÓTICO DE VEUVE CLIQUOT

Imagen 16

ANEXO 17: EL DANDY DE CODORNÍU

Imagen 17

ANEXO 18: EL EMBAJADOR, FEDERER, DE MOËT & CHANDON

Imagen 18

ANEXO 19: LA PERSONIFICACIÓN DE LA BOTELLA DE VEUVE CLICQUOT

Imagen 19.1

Imagen 19.2

Imagen 19.3

ANEXO 20: HIPÉRBOLE VEUVE CLICQUOT

Imagen 20.1

Imagen 20.2

Cortesía y Hospitalidad^{xii}: Estrategias en Español

Leanne Schreurs

Universidad de Groninga

Resumen

En este trabajo se estudia la relación entre la lengua y la hospitalidad. Por una parte, una perspectiva muy común de estudiar y enseñar la hospitalidad como fin profesional ha sido la de la gerencia. Por otra parte, aunque hay fuentes que indican la influencia del uso de la lengua en la experiencia de la hospitalidad, hasta el momento apenas se han realizado investigaciones desde una perspectiva lingüística. Para llenar esta laguna, se propone estudiar la hospitalidad desde el punto de vista de la teoría de la cortesía, partiendo de la hipótesis de que ser hospitalario implica evitar actos amenazadores de la imagen (*face-threatening acts*). Se ha construido un modelo para estudiar las formas de tratamiento y los modos verbales como, respectivamente, una posible amenaza de la imagen positiva (*positive face*) y de la imagen negativa (*negative face*). Con el fin de conocer algunas estrategias comunicativas en español, el modelo se aplica a un texto literario colombiano. Los resultados preliminares obtenidos del caso estudiado pueden servir para completar la enseñanza de la hospitalidad como fin profesional en el sector de la hostelería y del turismo, así como para optimizar la experiencia de hospitalidad en ambos sectores.

Palabras clave: hospitalidad, cortesía, estrategia comunicativa, formas de tratamiento, modo verbal

I. Introducción

En las últimas décadas, el estudio y la enseñanza de la hospitalidad con fines profesionales en el ámbito de la hostelería y del turismo han sido abordados, sobre todo, desde la perspectiva de los estudios de gerencia y administración. Sin embargo, varias fuentes (p. ej., Lashley, Lynch, & Morrison, 2007; Robinson & Lynch, 2007) indican la necesidad de ampliar los métodos de recolección y análisis de datos en este ámbito profesional específico, para llegar a una noción de la hospitalidad que va más allá de ofrecer comida y cama a cambio de una contribución financiera. Aunque la experiencia de hospitalidad depende en gran parte de la interacción verbal (Robinson & Lynch, 2007), hasta el momento, las investigaciones de la relación entre la forma lingüística y la hospitalidad han sido escasas. El presente trabajo, por lo tanto, pretende estudiar la hospitalidad desde una perspectiva lingüística.

Se presentarán algunos resultados preliminares del análisis de las formas lingüísticas que aluden a la hospitalidad^{xiii}. Con el objetivo de observar el uso de las formas de tratamiento y de los modos verbales en las situaciones que denominamos 'situaciones de hospitalidad'^{xiv}, además de describir algunas tendencias generales del uso de estas formas lingüísticas, en el presente artículo se analizará el uso de las formas lingüísticas que expresan la hospitalidad en la obra *La Marquesa de Yolombó* (Carrasquilla, 1974 [1928]). El motivo que explica la elección de esta obra literaria es doble. Así y en primer lugar, porque la obra presenta más de 1.400 enunciados que contienen una gran variedad de formas lingüísticas que son de nuestro interés, como, por ejemplo, cinco formas de tratamiento diferentes. En segundo lugar, en esta novela se describen varias situaciones de hospitalidad. La novela narra la vida de una marquesa que vive en un pueblo en Antioquia, Colombia, en los siglos XVIII y XIX. El corpus de formas lingüísticas, por lo tanto, se restringe al ámbito de la hospitalidad de la novela y el período estudiado y, en tanto que muestra, no representa una prueba independiente para los propósitos del presente estudio. No obstante, los resultados del mismo nos sirven para comprobar la hipótesis acerca de la influencia de las formas lingüísticas en la experiencia de hospitalidad.

Se usa la teoría de la cortesía (Brown & Levinson, 1987) para la interpretación de los resultados del análisis, tanto cualitativo como cuantitativo, con el objetivo de explicar la

distribución de algunas formas lingüísticas específicas en determinadas situaciones comunicativas. En la teoría de la cortesía, el concepto de ‘imagen’ (*face*), definido por Haverkate (1994, p.18) como “la personalidad del hombre como miembro individual de la sociedad de la que forma parte” es fundamental. Se distingue entre la imagen positiva y la imagen negativa. La primera representa el deseo de cada individuo de ser reconocido y apreciado por el otro, mientras que la segunda representa el deseo de no ser constreñido por las acciones del otro, es decir, de tener libertad de acción. Evidentemente, el contenido de las dos imágenes diferirá en cada cultura; sin embargo, el concepto de imagen y la necesidad de respetarla mutuamente, son universales según estos autores (*mutual vulnerability of face*; Brown & Levinson, 1987, p.61).

La idea es que, basándose en la validez universal de la imagen, los hablantes tendrán que cooperar para mantener su imagen, por lo cual evitarán ciertos actos de habla (p. ej., dar una orden; Searle, 1969) que podrían amenazar la imagen positiva y/o negativa del interlocutor (*face-threatening acts*; Brown & Levinson, 1987, p.65). Además, es de esperar que los hablantes escojan estratégicamente las formas lingüísticas para construir el acto de habla en cuestión, reduciendo así en mayor o menor medida la amenaza de la imagen positiva. Por ejemplo, para dar una orden, los hablantes tienen varias alternativas, entre las cuales destaca el uso del imperativo, en el que el hablante tiene la elección entre formas de tratamiento más o menos formales, como *usted* o la segunda persona del singular.

Para ilustrar la supuesta relación entre las formas lingüísticas y la hospitalidad, primero, se estudiará un diálogo de una situación de hospitalidad procedente de la novela objeto de estudio aquí. Después, para estudiar sus efectos en español, se introducirá un modelo conceptual en que las formas de tratamiento y los modos verbales representan, respectivamente, una posible amenaza de la imagen positiva y otra negativa. Por último, se presentarán algunos datos cuantitativos, con el fin de comprobar las estrategias comunicativas (Diver, Huffman, & Davis, 2012) que subyacen en la distribución de las formas lingüísticas usadas en la novela analizada en el marco del presente estudio.

2. Metodología

Primero, se han identificado los personajes de la novela (unos 100 en total) así como sus características personales, como el género, la generación y el nivel sociocultural, ya que éstos son, entre otros, los factores que posiblemente influyen en la cortesía expresada en las relaciones sociales (Albelda Marco & Barros García, 2013). En concordancia con el árbol genealógico de los personajes principales de la novela^{xv}, la generación es un parámetro relativo que consiste en tres categorías: los hablantes que pertenecen a una generación anterior a la generación de sus interlocutores (p. ej., los padres con respecto a sus hijos), los hablantes que son de la misma generación que sus interlocutores (p. ej., los esposos entre sí) y los hablantes que pertenecen a una generación posterior a la generación de sus interlocutores (p. ej., los hijos con respecto a sus padres). El nivel sociocultural de los personajes se ha determinado a partir de su etnia, su posición social y su profesión. Mediante estos criterios se ha fijado la clase social a la que pertenecen los personajes, distinguiendo tres categorías sociales: la clase alta (p. ej., los personajes de origen español), la clase media (p. ej., los personajes criollos) y la clase baja (p. ej., los personajes de origen africano).

En segundo lugar, se han seleccionado todos los enunciados (unos 1.400 en total) que contienen las variables lingüísticas relevantes, es decir, los pronombres personales de segunda y tercera persona del singular (*tú*, *vos*, *usted*, *usía* y *su merced*^{xvi}), y los verbos conjugados en segunda y tercera persona del singular (en modo indicativo y subjuntivo). Como el presente estudio parte de la presuposición de que Yolombó es una comunidad de habla, se han seleccionado únicamente las formas usadas por los habitantes de Yolombó y sus interlocutores, sean residentes de Yolombó o no. Es decir, se han excluido en el análisis las formas usadas en aquellos diálogos en los que participan personajes procedentes de otros lugares en la novela. Luego, se han agrupado los enunciados según sea la relación social entre los personajes a partir de las categorías familiares o no familiares (p. ej., los amigos o los desconocidos). Por último, los

enunciados han sido categorizados según fuera una situación de conflicto (p. ej., una pelea o una discusión) o no (p. ej., una conversación agradable o un encuentro).

Siguiendo a Fitch (1998), se consideran las formas de tratamiento como unidades lingüísticas para dirigir asuntos interpersonales. Por eso, se han excluido del corpus todas las formas que no sirven para tal propósito. Este es el caso de (1), por ejemplo, en el que se observa el uso de la expresión *su merced*, pero en una intervención del autor que aparece fuera de un diálogo:

1. El Cuña ya no se ríe y su Merced se rasca la cabeza.

(Carrasquilla, 1974, p.135)

Las formas que aparecen en un poema tampoco han sido seleccionadas para el presente análisis, ya que las reglas del género de la poesía o el número de sílabas pueden ser un motivo para elegir una forma u otra, como en (2):

2. Yo le digo al Señor:

Guárdese la silla, Usía,

Que es mi cielo y es mi amor,

Esta Sevilla, que es mía.

(Carrasquilla, 1974, p.326)

También han sido excluidos del análisis usos de fórmulas de tratamiento restringidos a un único ámbito (p. ej., *su mercecita*) y usos aislados de fórmulas de tratamiento (p. ej., *vuestra excelencia*), por ser poco frecuentes^{xvii}, como se puede constatar en el ejemplo (3):

3. Sí, Marquesa: vuestra Excelencia merece el premio.

(Carrasquilla, 1974, p.419)

En tercer lugar, se ha hecho un estudio cualitativo de un diálogo en la novela en que aparece una situación de hospitalidad. Los actos de habla del anfitrión en el contexto estudiado han sido analizados para identificar las formas lingüísticas relevantes en los actos de habla del saludo y de la invitación en dicha situación comunicativa.

Por último, se han hecho algunas pruebas estadísticas para comprobar si existe una correlación entre las variables lingüísticas por un lado, y las situaciones comunicativas por el otro.

3. Resultados

Análisis Cualitativo

En (4) se presenta un diálogo en el que unos habitantes de Yolombó se saludan. Los hablantes son el huésped de clase alta, Don José María, y su anfitrión de clase media, Don Rufo:

4. —¡Ah de la casa! —grita en cuanto arrima.

—Buenos días, señor Don José María —contesta Don Rufo saliendo al corredor, muy hospitalario y atento—. ¿Por qué no se desmonta y se cuele?

—Con mucho gusto, si lo permite el amigo.

—¡Tanté no permitirle! Más que fuera...

(Carrasquilla, 1974, p.158)

Según el autor de la novela, el enunciado del anfitrión es considerado “muy hospitalario y atento”. Con el propósito de conocer las características de este ‘lenguaje hospitalario’, es interesante saber cuáles son los actos de habla realizados y los elementos lingüísticos que los constituyen.

La situación de hospitalidad en (4) muestra dos actos de habla realizados por el anfitrión, a saber, un saludo y una invitación. Veamos, en primer lugar, el saludo “Buenos días, señor Don José María”. Este saludo se compone de dos partes: una fórmula de saludo bastante común, deseando a la otra persona un buen día, y una sucesión de dos términos de tratamiento seguida por un nombre propio compuesto. Ambos elementos se pueden tomar como estrategias para favorecer la imagen positiva del interlocutor. Por otra parte, la invitación “¿Por qué no se desmonta y se cuele?” en principio implica una amenaza de la imagen negativa del interlocutor. Sin embargo, esta invitación se caracteriza por una estructura interrogativa, que contiene, además, una negación y unos verbos conjugados en tercera persona del singular, en el modo verbal indicativo, elementos que en algunos casos sirven para mitigar la amenaza, como se argumentará más adelante.

En resumen, las formas lingüísticas que constituyen los enunciados “muy hospitalario(s) y atento(s)” son: (1) una fórmula de saludo; (2) varios términos de tratamiento; (3) un nombre propio; (4) una invitación en forma de propuesta que contiene (5) una negación; (6) unos verbos conjugados en tercera persona singular y (7) el modo indicativo.

Tomando en cuenta que el ser humano tiende a comunicar de la forma más eficaz posible (*economy of effort principle*; Diver, Huffman, & Davis, 2012), se supone que el anfitrión podría haber elegido otra estrategia, usando otras formas lingüísticas para estructurar el saludo y la invitación; véase (5) como ejemplo:

5. Hola, señor. Desmóntese y cuélese.

Claramente, esta estructura es menos larga y compleja que la estructura presentada en (4). La pregunta es, no obstante, si los actos de habla en (5), en las mismas circunstancias, también hubiesen sido considerados “muy hospitalario(s) y atento(s)”. Como se argumentará más adelante, la falta de elementos favorables para la imagen positiva, por un lado, y mitigante de la amenaza de la imagen negativa del interlocutor, por otro lado, parece constituir un factor importante que explicará las formas verbales presentadas en el diálogo (ver arriba 4) objeto de análisis.

Discusión

En el análisis cualitativo nos hemos enfocado en una situación de hospitalidad entre dos habitantes de Yolombó. Se han observado dos actos de habla realizados por el anfitrión, a saber, un saludo y una invitación. Los saludos son actos de habla corteses en el sentido de que expresan empatía con el interlocutor y sirven para confirmar la relación de interacción entre los hablantes (Haverkate, 1994). En (4), el efecto cortés del saludo “Buenos días”, en contraste con “Hola” en (5), se intensifica mediante el uso de los términos de tratamiento formales “señor” y “Don”. Visto que los hablantes no son familiares ni amigos y que el interlocutor tiene una posición social superior al anfitrión, se puede entender perfectamente el uso de estas formas lingüísticas en las circunstancias específicas del caso: tanto el deseo “buenos días” como las formas de tratamiento “señor” y “don” sirven para reforzar la imagen positiva del interlocutor. Sin embargo, en general, el uso de los términos de tratamiento puede ser problemático cuando el hablante identifica mal al interlocutor (cf. Brown & Levinson, 1987, p.67). El mal uso de los términos de tratamiento es, entonces, una posible amenaza de la imagen positiva del interlocutor, es decir, su deseo de ser aceptado y reconocido. En (4), sin embargo, la combinación de las dos formas indicadas parece evitar malentendidos y puede tomarse, por tanto, como refuerzo de la imagen positiva.

Las invitaciones son consideradas actos de habla corteses ya que expresan la intención del hablante de realizar una acción en beneficio del interlocutor (Haverkate, 1994). Por un lado, entonces, las invitaciones son actos de habla que sirven para hacerle un favor al interlocutor. Por otra parte, las invitaciones sugieren una posible acción futura por parte del interlocutor, por lo cual significan una amenaza de la imagen negativa de éste. En tal situación se presenta el

dilema de que, al rechazar la invitación, el invitado corre el riesgo de amenazar la imagen positiva del anfitrión, mientras que aceptar la invitación implica una amenaza de su propia imagen negativa, es decir, su deseo de tener libertad de acción. Entonces, para ser hospitalario, el anfitrión necesita reducir la amenaza de ambas imágenes. En (4), el hablante opta por el uso de una estructura interrogativa negativa, una pregunta, en vez de un imperativo, dejándole así espacio al interlocutor para decidir si quiere o no cambiar sus acciones. En esta construcción, el modo verbal usado es el indicativo, la forma no marcada^{xviii}, o la forma neutra, del verbo (Dreer, 2007). Luego, la conjugación de los verbos en tercera persona del singular denota, en tanto que forma marcada, la forma cortés del verbo.

Una conclusión preliminar que se puede sacar a base del análisis cualitativo es que ciertas estrategias comunicativas en español (p. ej., el uso de los términos de tratamiento y el modo verbal) favorecen en mayor o menor medida la experiencia de hospitalidad en ciertas circunstancias. Nuestra hipótesis de trabajo es que en situaciones de hospitalidad, ser hospitalario implica evitar actos amenazadores de la imagen, sea positiva o negativa. Es decir, las formas de tratamiento constituyen una posible amenaza de la imagen positiva, ya que por el uso de una forma y no la otra el hablante corre el riesgo de dirigirse mal al interlocutor, lo cual no favorecería la experiencia de hospitalidad. Además, el modo verbal puede representar una amenaza de la imagen negativa, ya que el uso de un modo y no otro delimita, hasta cierto punto, la libertad de acción del interlocutor, lo cual también puede influir en la experiencia de hospitalidad.

El Modelo Conceptual

Para elaborar la hipótesis de trabajo según la cual es necesario reducir los actos amenazadores de la imagen positiva y negativa para ser hospitalario, se ha construido un modelo conceptual en el que las formas de tratamiento (*tú*, *vos*, *usted*, *usía* y *su merced*) representan una posible amenaza de la imagen positiva, y los modos verbales (indicativo y subjuntivo) una posible amenaza de la imagen negativa. Primero, siguiendo a Brown & Gilman (1960, p.254), se ha hecho una distinción entre una forma familiar T que se expresa mediante la conjugación de los verbos en segunda persona del singular y que tiene el significado de desprecio (Ibíd., p.273) en situaciones de conflicto, y una forma cortés V en tercera persona singular que expresa respeto (Ibíd.) en situaciones no conflictivas. Se han clasificado las formas de tratamiento *tú* y *vos* como pertenecientes a la primera categoría (T), y las otras tres, a saber, *usted*, *usía* y *su merced*, a la segunda (V). En segundo lugar, el significado básico del modo indicativo es el de 'aserción' y no implica una posible influencia en el comportamiento del interlocutor, algo que sí implica el modo subjuntivo que, a su vez, tiene el significado general de 'alternativa' (De Jonge, 2004; Dreer, 2007).

Se ha introducido el uso de las formas de tratamiento como una posible amenaza de la imagen positiva, y el uso del modo verbal de la imagen negativa. Son las circunstancias del acto de habla que determinan si las formas lingüísticas representan una amenaza o no de uno de los dos tipos de imagen. Las circunstancias pueden ser benéficas o perjudiciales y varían según el tipo de la relación social entre los hablantes (p. ej., si son familiares o no) y el tipo de la situación en que se realiza el acto de habla (p. ej., si es una situación de conflicto o no). Por ejemplo, V normalmente es considerada una forma de respeto; sin embargo, entre familiares en situaciones de conflicto podría significar distancia. La figura 1 representa el modelo conceptual.

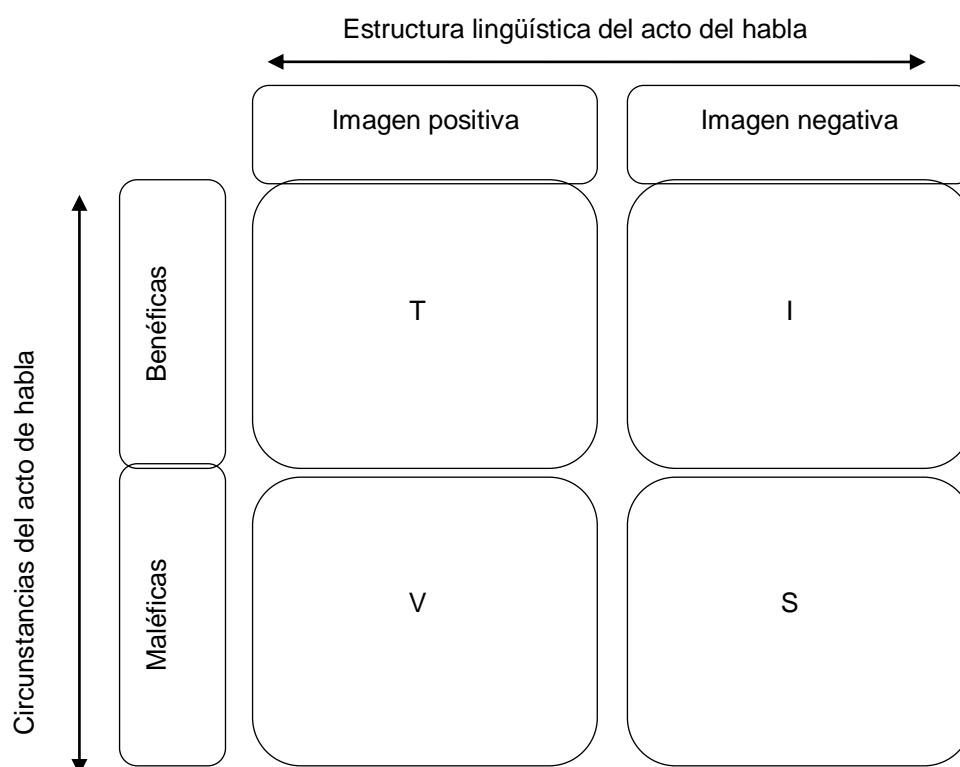


Figura 1. La relación entre las formas lingüísticas y la hospitalidad

Ahora que hemos visto cualitativamente qué combinación de las formas lingüísticas resulta ser hospitalaria y en qué circunstancias, a continuación se presentarán algunos datos cuantitativos del uso de las formas de tratamiento y los modos verbales para comprobar la validez del análisis cualitativo.

Análisis Cuantitativo

El corpus se compone de un total de 1.473 enunciados con un verbo conjugado. De cada enunciado, se ha clasificado la conjugación verbal tanto en la persona como en el modo del verbo. En (6) se ejemplifica la clasificación:

6. ¿Se va, Suegrito, sin bogarse tan siquiera un chocolatico?

(Carrasquilla, 1974, p.151)

En (6), se observa una forma V en la terminación verbal *se va*, que está en modo indicativo. Así se ha procedido para llegar a una clasificación en formas T y V por un lado, e indicativo y subjuntivo por el otro.

En la tabla 1 se presenta la distribución de las formas T y V en el corpus. N es el total de los casos encontrados para cada forma y para el total de ambas formas de tratamiento, bajo % se encuentra el porcentaje correspondiente al total de ejemplos.

Tabla 1		
Distribución de las formas de tratamiento (T y V) en el corpus		
Forma de tratamiento	N	%
T	673	46
V	800	54
Total	1.473	100

De la tabla 1 se desprende que la distribución de las formas T y V es bastante simétrica, por lo cual se presta para un análisis más detallado. En la tabla 2 se muestra la distribución de los modos verbales:

<p>Tabla 2</p> <p>Distribución de los modos verbales en el corpus</p>		
Modo verbal	N	%
Indicativo	975	66
Subjuntivo	498	34
Total	1.473	100

No sorprende que la tabla 2 muestre que el indicativo, con dos terceras partes del total de casos encontrados, es el modo de uso más frecuente en el corpus estudiado, en vista de que el indicativo es la forma no marcada del verbo. Pero también en este caso, el número total de ejemplos es suficiente para proceder al análisis.

El próximo paso en el análisis es la clasificación de posibles factores contextos del corpus. Para el presente artículo, se han investigado las influencias de la situación comunicativa conflictiva o no conflictiva sobre familiares y no familiares. Como se puede desprender de la tabla 3, en el corpus de nuestra investigación hay mayor proporción de situaciones conflictivas entre familiares que entre no familiares, en principio comprensible ya que la familiaridad en muchas ocasiones permite hablar abiertamente:

<p>Tabla 3</p> <p>Distribución de las relaciones sociales sobre las situaciones comunicativas</p>						
Situación comunicativa						
Relación social		Situación conflictiva	%	Situación no conflictiva	%	Total
	Familiares	65	66	542	39	607
	No familiares	33	34	833	61	866
	Total	98	100	1.375	100	1.473
Nota. χ^2 : 27,3 ($p < .001$)						

Según se desprende de una prueba de chi cuadrado la asociación entre la relación social y las situaciones comunicativas es significativa (χ^2 : 27,3; $p < .001$). Es decir, las situaciones de conflicto se dan con más frecuencia entre los personajes con relaciones familiares (un 66%) que entre los personajes cuyas relaciones no son de familia (un 34%). Mientras que las situaciones no conflictivas se dan en mayor medida entre los personajes no familiares (un 61%) que los familiares (un 39%).

Por lo que se refiere a la influencia de la situación comunicativa en el uso de las formas de tratamiento, T o V y dado que el uso de T supone una mayor amenaza de la imagen positiva que el uso de V, es de esperar que T será la forma de preferencia en las situaciones de conflicto, ya que en estas situaciones el desprecio puede expresarse. La distribución de las formas de tratamiento sobre las situaciones comunicativas se encuentra en la tabla 4.

<p>Tabla 4</p> <p>Distribución de las formas de tratamiento (T y V) sobre situaciones (no) conflictivas</p>						
Situación comunicativa						
Forma de tratamiento		Situación conflictiva	%	Situación no conflictiva	%	Total
	T	58	59	615	45	673
	V	40	41	760	55	800
	Total	98	100	1.375	100	1.473
Nota. χ^2 : 7,7 ($p < .01$)						

Según se desprende de una prueba de chi cuadrado la asociación entre la forma de tratamiento y el tipo de situación comunicativa es significativa (X^2 : 7,7; $p < .01$). En las situaciones conflictivas, las formas de tratamiento T se dan con mayor frecuencia con un 59%, que las formas del tipo V con un 41% en las situaciones. Mientras que en las situaciones no conflictivas, las formas de tratamiento T con un 45% de ocurrencias se dan en menor medida que las formas del tipo V con un 55%. De lo cual se desprende que los resultados obtenidos confirman significativamente y positivamente la expectativa expresada arriba.

Por último, presentamos los resultados de la posible relación entre el uso de los modos verbal (indicativo o subjuntivo) y la situación comunicativa. Según las expectativas que ofrece la teoría, se espera encontrar una preferencia por el subjuntivo en situaciones de conflicto, porque este modo implica una mayor amenaza de la imagen negativa que el indicativo, en vista del significado general de alternativa, que puede dar motivo a un cambio de comportamiento por parte del interlocutor. En la tabla 5, se presentan los resultados:

<p><i>Tabla 5</i></p> <p><i>Distribución de los modos verbales sobre las situaciones comunicativas</i></p>						
Situación comunicativa						
Modo verbal		Situación conflictiva	%	Situación no conflictiva	%	Total
	Indicativo	60	61	915	67	975
	Subjuntivo	38	39	460	33	498
	Total	98	100	1.375	100	1.473
Nota. X^2 : 1,1 ($p = .282$)						

Según se desprende de una prueba de chi cuadrado la asociación entre el modo verbal y el tipo de situación no es significativa (X^2 : 1,1; $p = .282$). Lo que indica que, en el corpus estudiado, el uso del modo verbal no depende del tipo de situación a pesar de que el subjuntivo con un 39% y 33% se use menos que el indicativo con un 61% y 67% en, respectivamente las situaciones conflictivas y no conflictivas. La distribución del uso de las dos formas verbales según situación comunicativa muestra una tendencia que concuerda con las expectativas formuladas arriba, aunque no de forma significativa. Ahora bien, una posible explicación de la falta de significancia de esta distribución es que la categoría Modo verbal en la tabla 5 no solamente recoge los verbos conjugados en indicativo y subjuntivo, sino también las formas imperativas que se han gramaticalizado en ambos modos verbales^{xix}. Por otra parte, tampoco está claro hasta qué punto el tipo de relación – familiar o no familiar – influye en estos resultados distributivos no significantes, a pesar de su tendencia favorable a la expectativa.

4. Conclusión y Discusión

En el presente trabajo se ha estudiado la relación entre la estructura y el significado correspondiente de las formas lingüísticas y la hospitalidad. El análisis cualitativo ha mostrado que en la novela aparecen varias estrategias comunicativas (en concreto, el uso de los términos de tratamiento y el modo verbal) que favorecen en mayor o menor medida la experiencia de hospitalidad según las circunstancias. Para elaborar la hipótesis de trabajo de que para ser hospitalario es necesario reducir las posibles amenazas de la imagen positiva y negativa del interlocutor, se ha presentado un modelo conceptual en que las formas de tratamiento representan una posible amenaza de la imagen positiva, y el modo verbal de la imagen negativa del interlocutor. Los datos cuantitativos han confirmado nuestras expectativas, si bien no siempre de manera significativa: el efecto amenazante a la imagen positiva de las formas de tratamiento clasificadas como T se muestra sobre todo en las situaciones de conflicto, mientras

que a la vez se ha observado una tendencia del efecto amenazante a la imagen negativa por parte del modo subjuntivo, inclusive el imperativo en las mismas situaciones.

Sin embargo, hay que tomar estos resultados con cautela, no solo por la falta de significancia en parte de ellos, sino también porque hay factores que merecen más estudio, como el tipo de relación entre los interlocutores, más allá de si son familiares o no y las representaciones de los actos de habla amenazadores de la imagen negativa (subjuntivo e imperativo).

Por otra parte, los datos presentados en el presente estudio no necesariamente son generalizables para la comunidad hispanohablante en la realidad, ya que han sido sacados de una novela colombiana de principios del siglo XX. Se necesitarán otros datos empíricos para poner a prueba nuestro modelo y para llegar a una conclusión satisfactoria sobre la relación entre las formas lingüísticas y los actos de habla en general y la experiencia de hospitalidad en particular. Esperamos poder presentar nuevos resultados en una próxima ocasión.

Notas

^{xii} Entendemos por ‘hospitalidad’ la “buena acogida y recibimiento que se hace a los extranjeros o visitantes” (DRAE, 2001) en el ámbito de la vida cotidiana, lo cual no implica que los resultados que se presentan no sean de interés para el sector de la hostelería. Esta definición sí excluye las otras dos que conlleva la noción de la hospitalidad, a saber, “Virtud que se ejercita con peregrinos, menesterosos y desvalidos, recogiendo y prestándoles la debida asistencia en sus necesidades” y “Estancia de los enfermos en el hospital” (Ibíd.).

^{xiii} Es decir, no son formas específicas, pero que contienen indicaciones que permiten una interpretación de hospitalidad (hints; Diver, 1975).

^{xiv} Nos referimos a las descripciones de las situaciones en que se acoge(n) o se recibe(n) a un(os) visitante(s) y que reflejan el diálogo entre visitante(s) y anfitrión(es).

^{xv} Véase el editor de la novela, Kurt L. Levy, en Carrasquilla (1974, p.58-59).

^{xvi} La variante *su mercé* inclusive.

^{xvii} Aunque poco significativo por tratarse de un caso aislado, sí es interesante observar con qué forma de tratamiento se suele tratar a los marqueses. Explica Tomás Carrasquilla: “Adjunto al nombramiento, viene un oficio para el señor Alcalde, en que se le ordena darle publicidad al marquesado, en toda su jurisdicción, al fin de que todos los vecinos le rindan a la Marquesa el respeto y acatamiento que ella se merece y le den el tratamiento de ‘Vuestra Señoría’ o de ‘Vuestra Excelencia’, entero o quitando o cambiando letras, por reverente metaplasmo.” Carrasquilla (1974, p.416).

El uso de la forma de tratamiento *su mercecita*, a su vez, se restringe a algunos libertos para dirigirse a su ama, la marquesa de Yolombó, y parece expresar, aparte de cierto grado de respeto por ser una forma cortés, solidaridad por el sufijo diminutivo.

^{xviii} Si el indicativo es el modo no marcado del verbo, el subjuntivo es el modo marcado y se utiliza, por ejemplo, para construir el imperativo en español.

^{xix} Las formas afirmativas de la segunda persona tienen su origen en el indicativo, mientras que las demás formas afirmativas y las negativas se han gramaticalizado en el subjuntivo.

Referencias bibliográficas

- Albelda Marco, M., & Barros García, M. J. (2013). *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco Libros.
- Brown, R., & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. En T.A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 253-276). Cambridge: MA, MIT Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (2.^a ed.). New York: Cambridge University Press.
- Carrasquilla, T. (1974 [1928]). *La Marquesa de Yolombó*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

-
- De Jonge, B. (2004). The Relevance of Relevance in Linguistic Analysis: The Case of Spanish Subjunctive Mood. En E. Contini-Morava, R.S. Kirsner & B. Rodríguez Bachiller (Eds.), *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis* (pp. 205-218). Amsterdam: John Benjamins.
- Diver, W. (1975). Introduction. En *Columbia University Working Papers in Linguistics (CUWPL)* 2 (pp. 1-20).
- Diver, W., Huffman, A., & Davis, J. (2012). *Language: Communication and human behavior: The linguistic essays of William Diver*. Leiden: Brill.
- Dreer, I. (2007). *Expressing the Same by the Different: The subjunctive vs the indicative in French*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fitch, K. L. (1998). *Speaking relationally: Culture, communication, and interpersonal connection*. New York: The Guilford Press.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Lashley, C., Lynch, P., & Morrison, A. J. (2007). *Hospitality: A social lens*. Amsterdam; Oxford: Elsevier.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Robinson, M. G., & Lynch, P. A. (2007). Hospitality through poetry: Control, fake solidarity, and breakdown. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 1(3), 237-246.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

¿Cómo implementar la competencia intercultural en el aula de ENE?

Carmen San Julián García

Dublin Business School

Resumen

Desde hace ya varios años hablar de competencia intercultural está de moda. Son abundantes los libros, artículos y proyectos que investigan y ahondan en la importancia de desarrollar e implementar la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas. Es un tema imprescindible en cualquier congreso, conferencia o programa que se precie y, además, políticamente correctísimo. No en vano instituciones como la Unesco, el Consejo de Europa, documentos de referencia para las lenguas - como el MCER o el Plan Curricular del Instituto Cervantes - consideran la competencia intercultural un punto clave en sus programas.

Sin embargo, en mi experiencia como docente, constato día a día que todo se queda en palabras. Todos parecen estar de acuerdo con la teoría, pero pocos saben cómo llevarla a cabo, y otros no ven la necesidad de hacerlo.

Apunto aquí dos causas principales:

1. Ausencia de percepción real de la importancia de implementar la competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje de la L2.
2. Existencia de falsas creencias sobre lo que es enseñar y aprender una L2.

Superar estas y otras dificultades no es tarea fácil, pero es necesario descubrir el camino para hacerlo. Partiendo de mi experiencia, propongo algunas soluciones, sabiendo que cada uno de nosotros tiene que encontrar la mejor manera de enseñar, su manera, porque se enseña desde adentro, desde el ser. Y cada ser es diferente.

Sugiero recuperar el verdadero significado del término “intercultural”, simplificar conceptos, abandonar un “conocimiento fragmentado en feudos, a menudo incomunicados entre sí” (González Torres, A., 2014, 6:09-6:10 [Archivo vídeo]), para retomar una enseñanza interdisciplinar en la que tengan cabida el arte, el cine, la poesía, el humor... Porque tal vez, como indica Lies Sercu (2005), dejando de prestar una atención directa a la cultura y a la interculturalidad y centrándonos en los aprendientes como personas, consigamos tener las herramientas necesarias para comunicarnos de una manera eficiente y ser hablantes interculturales (Sercu, L., (2005) citado por Kalsbeek, A. van, 2008, p.2).

I. Introducción

La competencia intercultural ocupa un lugar central en muchos de los objetivos generales o específicos de instituciones como la ONU, Unesco, Consejo de Europa o Instituto Cervantes. Todos explican de una manera clara y detallada qué se entiende por competencia intercultural y por qué es necesaria. Señalan los beneficios que proporcionará, no solo al aprendiente de una L2 sino también a la sociedad. Entre otras cosas, indican que la competencia intercultural debe ser central en todo proceso de aprendizaje y que es una necesidad en el mundo global en el que vivimos, en el que personas de distintos países, clases sociales y edades, conviven juntas, y en el que la movilidad es un fenómeno cada vez más frecuente. Insisten en que ser un hablante intercultural es de suma importancia en la sociedad actual. Y no les falta razón. En este mundo cada vez más global, pero cada vez más fragmentado, saber entendernos con nuestros vecinos, compañeros de trabajo o amigos, se convierte en una necesidad que no podemos obviar. Nadie cuestiona, pues, la conveniencia de ser hablantes interculturales. Pero muy pocos plantean la manera más eficaz para conseguirlo. En mi experiencia como docente compruebo día a día que,

con demasiada frecuencia, todo se queda en palabras. La distancia entre teoría y práctica es enorme y crece cada vez más. Por si esto fuera poco, en la extensa literatura dedicada al tema vamos encontrando nuevos términos que se añaden a los ya existentes y que nos hacen perdernos en lo que yo llamo un “mar intercultural”. Sirvan como ejemplo términos como Derecho cultural, Entorno cultural, Capacidad de cambio cultural, Alfabetización cultural, Diálogo intercultural, Responsabilidad intercultural, Aculturación, Identidad cultural, Enfoque cultural, Diplomacia cultural, Arquitectura cultural y un largo etcétera. Cada uno de estos términos viene acompañado de una extensa definición que aun ofreciendo ideas interesantes y matices distintos, no dejan de hablar de lo mismo: de la necesidad de enseñar y aprender a comunicarnos de una manera efectiva.

Creo que es hora de simplificar conceptos porque de seguir así corremos el riesgo de ser devorados por las “enormes olas de la interculturalidad”.

2. La competencia intercultural

La competencia intercultural es la habilidad para desenvolverse adecuadamente en las situaciones de comunicación intercultural con personas que pertenecen a culturas distintas a la nuestra, y que no necesariamente son de otros países. Es, como dicen Helmut Fennes & Karen Hapgood “un estado de ánimo que desarrolla una mayor capacidad para la tolerancia y la ambigüedad, y facilita la apertura a diferentes valores y comportamientos” (Fennes, H. & Hapgood, K., 1997, p.45).

La competencia intercultural está íntimamente relacionada con el “Saber ser” (Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H., 2002, pp.12-14) y presupone una serie de actitudes que aprendemos o deberíamos aprender a lo largo de nuestra vida, como la empatía, la flexibilidad o la tolerancia a la ambigüedad.

Casi desde el mismo momento en el que Michael Byram (1997, p.31) propuso abandonar la idea de hablante nativo por la de hablante intercultural, casi todos los programas de enseñanza de una L2 adoptaron este nuevo concepto de aprendizaje y lo consideraron un punto clave para lograr una comunicación efectiva.

Cabría pensar, pues, que enseñar y aprender a ser hablantes interculturales es el sueño de todo profesor y de todo alumno. Sin embargo, no es así.

2.1 ¿Por qué es difícil implementar la competencia intercultural en el aula de ENE/ELE?

2.1.1 Ausencia de percepción real de la importancia de implementar la competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje de la L2

A pesar de que los métodos de enseñanza han cambiado mucho y muy rápido a lo largo de los años, de que la mayoría de los manuales han adoptado un enfoque comunicativo, de que otorgan al conocimiento cultural un espacio relevante e incluyen ejercicios orientados a reflexionar sobre la propia cultura y la de los otros, todavía hay profesores y alumnos que piensan que aprender una lengua es aprender gramática, léxico, fonética o estructuras sintácticas. Lo demás (entendiendo por demás pragmática, sociolingüística, interculturalidad), dicen, se aprende solo y fuera del aula.

En el año 2011 el Instituto Cervantes realizó un informe de investigación con el propósito de conocer las creencias del personal del Instituto y de su alumnado sobre lo que es ser un buen profesor. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que el aspecto más valorado por los profesores (62%) eran las características centradas en la docencia, seguido por las características personales (19,6%). La sensibilidad cultural ocupó el último lugar en cuanto a orden de importancia (4,8%).

En octubre de 2012, el Instituto Cervantes publicó un nuevo informe en el que recogía las ocho competencias claves que un buen profesor del Instituto debía tener. Para elaborar la lista tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en el informe del 2011, antes mencionado. En ese nuevo documento, se establecía que “Facilitar la comunicación intercultural” (p.8) era una de las ocho competencias clave del buen profesor de ELE. Una vez más, la teoría volvía a poner de relieve la importancia de dicho componente - ya recogido en el Plan Curricular del Instituto Cervantes - aunque la realidad hubiera demostrado que era una cualidad poco valorada por los profesores. Los resultados obtenidos por este estudio son un reflejo del sentir de otros profesionales en otras instituciones o centros y son más comunes de lo que imaginamos. En mi quehacer diario tanto en la universidad y en la Escuela de Negocios como en conversaciones con otros compañeros de profesión, todavía oigo con frecuencia frases como: “No me da tiempo a hacer la parte de cultura”, “A mí me gustaría hacerlo pero tengo que preparar a los alumnos para el examen”, “La interculturalidad es un tema delicado, mejor no crear conflictos en clase”, “Yo no tengo tiempo”, “Lo dejo para el final y si me da tiempo lo hago”, “Sería interesante hacerlo pero los alumnos no quieren”, y una larga serie de excusas que intentan justificar la ausencia de la enseñanza del componente cultural e intercultural en la clase de ENE/ELE. Estas declaraciones indican que lengua y cultura se siguen percibiendo como dos realidades distintas, que se confunde cultura e interculturalidad, que la interculturalidad en muchas ocasiones ni siquiera se percibe como un elemento a tener en cuenta en las clases y que, cuando se hace, con frecuencia queda relegada a ese apartado de “Si me da tiempo...”.

La existencia de esta falta de percepción en cuanto a la importancia, no ya de la implementación del componente intercultural en el aula de L2 sino del mismo componente en sí, hace que muchas veces su papel en los planes de estudios quede relegado a un apartado muy pequeño o inexistente, manteniendo como prioridad los aspectos gramaticales, sintácticos, fonológicos o comunicativos a la hora de enseñar, aprender y evaluar una L2. Soy de la opinión de Akker, Fasoglio & Mulder (2008) de que sería conveniente reestructurar el currículo para que hubiese una integración real del “nuevo” componente intercultural con los ya existentes. Habría que preguntarse si los profesores necesitan formación específica, convendría redistribuir el tiempo dedicado a cada competencia y, sobre todo, habría que cambiar los objetivos finales para dar coherencia al programa (Akker, J. van de, Fasoglio, D. & Mulder, H., 2008, p.6). Por un lado, esos currículos nos dicen que el objetivo final es convertir al alumno en hablante intercultural, pero la realidad es que siguen priorizando el hecho de formar hablantes nativos. La adecuación de los currículos a la práctica docente será, pues, uno de los elementos primordiales para poder trabajar la interculturalidad en clase de una manera eficiente.

2.1.2 Falsas creencias sobre lo que es enseñar y aprender una lengua

Al hecho comprobado de no percibir todavía la competencia intercultural como un elemento importante en los currículos, y el consecuente desequilibrio existente en ellos, hay que añadir la existencia, todavía, de ideas obsoletas sobre lo que es enseñar y aprender una lengua.

Hace un año, elaboré un cuestionario que iba haciendo de manera informal entre compañeros de profesión, alumnos y gente ajena a la enseñanza de lenguas. Tuve en cuenta estudios anteriores, en especial el realizado por los profesores Andreu van Hooft, Hubert Korzilius y Brigitte Planken (2002). No realicé ningún estudio porcentual, porque en un primer momento solo quería tener una aproximación inicial de lo que pensaba la gente más cercana sobre el tema, por lo que los datos comentados carecen de validez estadística. No obstante, son una muestra del sentir general de un entorno próximo. El trabajo queda pendiente.

Las respuestas obtenidas en la mayoría de los casos me hicieron comprobar la abundancia de falsas creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de una L2 y ver cómo algunas de ellas están profundamente arraigadas.

A continuación les muestro el cuestionario:

¿Qué piensas?

	Verd.º	Falso
1. El estudio de una L2 es en sí mismo una experiencia de interculturalidad, porque aprender una lengua es aprender una cultura.		
2. Cuántas más lenguas conozca mejor hablante intercultural soy.		
3. Tener muchos amigos de diferentes países y culturas es una prueba de que somos competentes interculturalmente.		
4. Mostrar un gusto gastronómico variado es señal de mi competencia intercultural.		
5. Dominar la lengua meta me convierte en hablante intercultural.		
6. Visitar, o mejor aún, vivir en el país de la lengua meta aumenta de manera significativa mi competencia intercultural.		
7. Cuando aumenta mi conocimiento sobre aspectos culturales del país o países de la lengua meta, aumenta mi competencia intercultural.		
8. El profesor es por definición un mediador intercultural.		
9. Si los profesores hicieran más cursos de formación les resultaría más fácil implementar el componente intercultural en el aula.		
10. Si tienes buenos materiales, enseñar interculturalidad es fácil.		
11. En clase de ENE hay que evitar el conflicto y no hablar de política, ni de religión, ni de guerra, ni de muerte, ni de...		
12. Es más efectivo enseñar la competencia intercultural a los estudiantes que tienen mayor dominio de la L2.		
13. El objetivo de los aprendientes de una L2 es llegar a ser hablantes interculturales.		
14. Si en los objetivos generales o específicos de una institución, universidad, escuela etc., se destaca la importancia del componente intercultural esto repercutirá favorablemente en la enseñanza y aprendizaje de esta competencia.		

La mayoría de los encuestados dio como verdaderas todas las afirmaciones. La 4 la tomaban como algo divertido y hubo división de opiniones en la 8 y en la 13.

Muchos son los estudios que confirman que la lengua y la cultura son un ente único y que no se puede llegar a ser un hablante competente intercultural sin unir las dos. La realidad, sin embargo, es que podemos hablar una lengua sin haber aprendido nada de su cultura y sin llegar a ser hablantes interculturales. Y al revés, podemos tener muy desarrollada la competencia intercultural sin hablar ninguna lengua o teniendo conocimientos escasos de la misma (Hooft, A. van, Korzilius, H. & Planken, B., 2002, p.70). Por otra parte también se ha demostrado que ni la cantidad ni diversidad de lenguas que hablamos, ni la combinación de las mismas predicen la competencia intercultural, de la misma manera que tampoco lo hacen la cantidad de amigos de otras culturas que tengamos ni el hecho de mostrar un gusto gastronómico variado. Asimismo, dominar la lengua meta no nos convierte en hablantes interculturales (Hooft, A. van, Korzilius, H. & Planken, B., 2002, p.70).

Otra de las falsas creencias más extendidas es que cuando visitamos o vivimos en el país de la lengua meta, aumenta nuestra competencia intercultural. Es algo que repetimos como un mantra: “Cuando viajamos conocemos nuevos mundos, nuevas culturas, abrimos nuestra mente...”. Es verdad que cuando viajamos conocemos culturas diferentes, pero no es necesariamente verdad que por el hecho de viajar nuestra mente se abra a nuevas formas de ver y percibir el mundo, pues la reacción más común ante lo diferente, ante lo que no es “normal” para nosotros, es la perpetuación de estereotipos ya establecidos o incluso el rechazo hacia lo que no es como lo nuestro (García Benito, A.B., 2008, p.498). Los profesores Erwin Snauwaert y Franciska Vanoverberghe (2012) realizaron un estudio que quería medir la repercusión en los conocimientos interculturales de un grupo de estudiantes belgas que tenían español de los negocios como lengua extranjera, después de que estos hubieran pasado una breve estancia en el extranjero. Los resultados del estudio mostraron que al final de la prueba, la diferencia de conocimiento entre los dos grupos - los que fueron a Madrid y los que se quedaron en Bruselas - era mínima. Curiosamente, el nivel de conocimiento intercultural era mayor entre los alumnos que habían permanecido en Bruselas. Los autores añaden:

Nuestra constatación parece correr pareja con Anderson et al. (2006, p.459): el aumento de la sensibilidad intercultural puede ser alcanzado a través de la educación y del entrenamiento sin experimentar la necesidad de viajar al extranjero (Snauwaert, E. & Vanoverberghe, F., 2012, p.108).

En cuanto a la afirmación de que el profesor es por definición un mediador intercultural, hubo división de opiniones que ponían claramente de manifiesto las creencias de los encuestados sobre lo que es enseñar y aprender una lengua. La mayoría dijo que un profesor se debe limitar a enseñar su materia y que no es, ni debería ser, un mediador intercultural. Es decir, que creían conveniente no “meterse en camisa de once varas”. Idealmente el profesor sería por definición un mediador cultural pero la realidad demuestra lo contrario. Nuestras creencias, valores, nuestro ser, van a influir profundamente en nuestra forma de enseñar, en nuestra concepción de lo que es la lengua. Si el profesor no considera importante hacer actividades orientadas a implementar la competencia intercultural, no lo hará. Por otra parte, si lo tiene que hacer, lo hará con desgana, con lo que difícilmente motivará a sus alumnos, generando poco o nulo conocimiento sobre el tema.

Vivir en un país extranjero no hace tampoco al profesor (ni al alumno) hablante intercultural, aunque en un principio lo parezca. Estoy de acuerdo con García Benito (2008) cuando afirma que:

Podemos tener un amplio conocimiento sobre aspectos culturales del país de la lengua meta, y no tener la más mínima competencia intercultural. Acumular conocimientos por diversos motivos no significa que sepamos comunicarnos de una manera efectiva. La realidad demuestra que un mayor y mejor conocimiento de la otra cultura no garantiza que desaparezcan las situaciones conflictivas en los encuentros interculturales: a veces, ese mayor conocimiento no hace sino reforzar los tópicos o confirmar los estereotipos” (García Benito, A.B., 2008, p.495).

El profesor, aun queriendo ser un hablante intercultural, un mediador cultural, no se convierte automáticamente en ello. Necesita formación, preparación y, sobre todo, voluntad de cambiar, curiosidad, empatía.

Otra creencia extensamente dada como válida es que si los profesores hicieran más cursos de formación les resultaría más fácil implementar el componente intercultural en el aula, o que enseñar interculturalidad sería más fácil con buenos materiales, pero como dice Jane Arnold (2014) citando a Earl Stevick (2005):

La realidad demuestra que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende no tanto de cosas materiales y técnicas sino de lo que pasa dentro de y entre las personas en el aula. Con “dentro de” [Stevick] se refería a los factores individuales, de personalidad, y con “entre” a las relaciones que se establezcan en el aula” (Arnold, J., 2014, p.2).

Evitar tratar temas que podrían ser conflictivos en clase se percibe como la mejor forma de actuar. Pero ¿cómo vamos a ayudar a cambiar percepciones, enseñar a mirar con otros ojos, si no hablamos de los temas que realmente importan? Dicen Ramírez, Raymundo & Najarro (2006) que “Para que exista interculturalidad debe haber espacios donde poder escuchar, responder, preguntar, ser preguntado, debatir, convivir” (Ramírez, M., Raymundo, J. & Najarro, A., 2006, p.53). El aula de L2 es un lugar privilegiado para ello. Si uno de los objetivos de ser hablantes interculturales es entender al otro, al que está cerca de mí, tener una comunicación efectiva basada en el respeto, conocer otros puntos de vista, tener la oportunidad de preguntar e intercambiar opiniones debería ser una prioridad en el aula de L2. Mis compañeros del departamento de inglés utilizan en sus clases de conversación el libro *Taboos and Issues* de Richard MacAndrew & Ron Martínez (2002) en el que se tratan temas como la muerte, el racismo, los estereotipos, la edad, la apariencia física, etc. Los alumnos comparten sus puntos de vista, disienten, comparan creencias y costumbres en sus países, aprenden. Todos los temas tratados desde el respeto y con respeto, deberían tener un espacio en la clase. Creo que hay que dejar atrás ese concepto de “lo políticamente correcto”, y saber que podemos y que debemos hablar de todo, pues solamente escuchando opiniones distintas a las nuestras aprenderemos algo. No podemos “descafeinar la realidad”, evitar tratar lo que verdaderamente importa. El artista gráfico El Roto! (2010) ilustra a la perfección el engaño de lo políticamente correcto en una de sus viñetas en la que un chico negro dice: “Ya no me llamáis negro pero me tratáis igual”. Hablar de la raza, de la religión, de la política, del concepto de familia, de la muerte, es lo que nos va a permitir conocer esa parte de la cultura oculta, sacarla a la superficie, compararla e intentar entenderla. Si es normal temer a lo desconocido, acerquémonos a ello, conozcámoslo, para así dejar de hacerlo.

Cada vez crece más el número de personas que dominan una o varias lenguas. Pero el hecho de dominar una lengua no implica ser hablantes interculturales porque la competencia intercultural no se aprende a través del dominio de la lengua (Hooft, A. van, Korzilius, H. & Planken, B., 2002, p.70). La competencia intercultural va más allá de lo meramente lingüístico y es en otros campos - como la filosofía, el arte, la poesía, la sociología, la ética, etc., - en donde tendremos que buscar las herramientas para convertirnos en hablantes interculturales.

El objetivo de una gran mayoría de aprendientes de una L2 es conocer el sistema gramatical, fonológico y léxico de la lengua que aprenden. No consideran necesario ni importante el hecho de conocer la cultura del país, ni mucho menos convertirse en hablantes interculturales. La encuesta realizada a los alumnos por el Instituto Cervantes en el año 2011 muestra que estos solo conceden un 3,2% de importancia a la sensibilidad cultural, frente a un 55,4% a las características centradas en la docencia (2011, p.28). Sigue estando muy arraigada la creencia de que aprender una lengua es estudiar gramática, hacer miles de ejercicios de “fill the gap” en frases sin contexto y hacer exámenes. Si durante su experiencia como aprendiente de una lengua, el componente intercultural no ha aparecido nunca o casi nunca, si el sistema le ha enseñado que la gramática es lo más importante, y es el mismo sistema quien premia el conocimiento gramatical a través de las pruebas de evaluación, éste será el sistema que el aprendiente habrá internalizado y esas serán las expectativas y las creencias que llevará a su clase.

Muchos de los encuestados dijeron que era cierto que si en los objetivos generales o específicos de una institución, universidad o escuela se destacara la importancia del componente intercultural esto repercutiría favorablemente en la enseñanza y aprendizaje de la misma. Sin embargo, la realidad nos muestra que no es así. Al inicio del artículo hemos visto cómo la ONU, el Consejo de Europa o la Unesco conceden una importancia capital a la necesidad de convertirnos en hablantes interculturales. El Consejo de Europa lleva años investigando y publicando excelentes materiales sobre el tema². Además, los planes curriculares de la mayoría de los centros e instituciones adoptan en sus objetivos las directrices de estos organismos en materia de interculturalidad. Pero tengo la impresión de que esto es así más por ser parte de una corriente teórica aceptada y muy valorada en la actualidad que por el auténtico convencimiento de la necesidad de convertirnos en hablantes interculturales. Algo similar ocurre con la palabra “ética”. Ética e interculturalidad se han convertido en palabras que oímos con frecuencia. Las vemos, las escribimos, las repetimos hasta la saciedad, pero de tanto ser repetidas y mal empleadas, han acabado por agotarse, por desgastarse, por perder su vitalidad (Cortázar, J., 1981)³. Hasta que no recuperemos de nuevo su verdadero significado, la relación entre la teoría y la práctica seguirá siendo abismal.

3. Enseñar interculturalidad

La interculturalidad es una competencia general que atañe a todos los aspectos de la educación y de la vida. Deberíamos aprender a ser hablantes interculturales desde las primeras etapas de nuestra educación, y seguir formándonos siempre. Es un proceso perfectible por definición, pues nunca dejamos de aprender. El aula de ENE/ ELE de cualquier L2 tal vez sea un lugar privilegiado para continuar aprendiendo, pero no puede ni debe ser el primero ni el único.

Aprender a ser hablantes interculturales no es fácil, y requiere primero voluntad y luego esfuerzo continuo. Edward T. Hall (1959) ya decía que “es difícil reflexionar sobre nuestra propia cultura porque trae más dudas que respuestas y amenaza nuestro sistema de valores y por eso es mucho más fácil evitar el concepto de cultura que enfrentarse a él” (Hall, E.T., 1959, p.38). Todos tenemos miedo a lo diferente, a los “otros”, miedo a que aprender algo nuevo nos haga ver otras formas de ver el mundo, de re-conceptualizar nuestra identidad, de volver a pensarnos. Tenemos miedo de ese encuentro con la alteridad.

A este miedo hay que añadir el hecho de que vivimos en un mundo en el que la inmediatez se considera un valor en alza. Queremos comida rápida, viajes rápidos y respuestas rápidas. Queremos convertirnos en hablantes interculturales ya, sin darnos cuenta de que la enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural es un viaje que no tiene fin, ni para el enseñante ni para el aprendiente.

Uno de los errores cometidos durante estos años ha sido exaltar las ventajas de llegar a ser hablantes interculturales sin pararnos mucho a pensar en el verdadero significado del término, en la dificultad de hacerlo ni en cómo hacerlo. Nos dicen que tenemos que fomentar la empatía, estar alerta, descentralizarnos, pero ¿cómo se consigue todo eso? Un primer paso será empezar a prestar atención al aprendiente como persona (Sercu, L. (2005) citado por Kalsbeek, A. van, 2008, p.2) y realizar actividades que fomenten actitudes como la apertura, el conocimiento, la flexibilidad, la tolerancia a la ambigüedad y a lo diferente, ya que ellas serán la puerta hacia una nueva forma de vernos y de ver.

3.1 Enseñar interculturalidad en clase de ENE

En mi clase de español de los negocios, el componente intercultural siempre ha ocupado un lugar destacado. Pero he de decir que aunque las actividades realizadas y encaminadas a adquirir una competencia intercultural generaban conocimiento, raramente - hasta hace muy poco - eran capaces de despertar en los estudiantes cualidades como la empatía, la flexibilidad o la tolerancia hacia la ambigüedad que Byram, M. & Zarate, G. (1997, p.14) y Kalsbeek, A. van, 2008, p.2),

entre otros, señalan como los aspectos verdaderamente importantes para llegar a ser hablantes interculturales. Los alumnos acababan el curso con listas de diferencias culturales entre diversos países, pero eran solo listas. Tampoco el hecho de conocer de cerca economías como la de México o España les hacía cambiar al final su percepción sobre estos países: México seguía siendo un país peligroso y paupérrimo y España era el país de la fiesta y de la siesta.

Me sorprendía también la dureza con la que hablaban de temas como el paro, los despidos, o la crisis, mostrando pocas señales de empatía. Veían el problema - al menos eso me parecía a mí - como si sólo hablásemos de números. Algunos estudiantes me decían que el mundo de la empresa es un mundo competitivo, no colaborativo, que su objetivo es conseguir beneficios sin apenas ofrecer espacio para preocupaciones de otro tipo. Es decir, que después de todo el tiempo y esfuerzo dedicado a intentar cambiar percepciones, a reflexionar sobre distintos modos de ver el mundo, a fomentar la empatía, mis estudiantes acababan el curso casi con las mismas ideas con las que habían empezado. Era evidente que algo estaba haciendo mal, pero no sabía el qué.

3.1.1 Cortometrajes

Empecé a tratar temas como la situación laboral en España, la crisis, el paro, los despidos o el acoso laboral desde una perspectiva distinta. En vez de darles un texto y ofrecerles estadísticas sobre tasas de desempleo, emigración o flexibilización laboral, por ejemplo, les mostraría primero un cortometraje que hablase del mismo problema pero desde una perspectiva distinta. ¿Cómo te sientes cuando todos los días buscas trabajo?⁴ ¿Qué sucede cuando las personas abusan de su posición de poder?⁵ ¿Y cuándo obtienes un puesto de trabajo muy por debajo de tu formación?⁶ ¿Te sería fácil despedir a alguien?⁷ Al poner en primera persona todas estas situaciones, los cortos generaron en los estudiantes reacciones que yo no había sabido provocar. Los alumnos veían lo mismo, pero con otros ojos.

Ni que decir tiene que el uso del cine⁸ o cortometrajes en la clase de ENE no era nuevo. Lo que era nuevo para mí era hacerlo con un propósito didáctico concreto: enseñar y aprender a manejar la alteridad, ponernos en el lugar del otro, empezar a ser hablantes competentes interculturales.

Seguí utilizándolos de forma más frecuente, ampliando los temas tratados. Vimos cortos sobre el uso de Facebook⁹, Whatsapp¹⁰ o sobre cómo ponernos en la piel del otro.¹¹ Poco a poco abandoné ese pensamiento “caja” que dicta que a los estudiantes de negocios solo les interesan temas como la economía, el marketing y similares.

3.1.2. Teatro. Exposiciones. Visitas. Invitados en clase.

Así fue como empezamos a ir a exposiciones¹², al teatro¹³, hicimos visitas a diversas instituciones¹⁴ y, por supuesto, seguimos invitando a clase a personas relacionadas directa o indirectamente con los negocios, la economía, la lengua, etc¹⁵. Al final de cada curso, la mayoría de los estudiantes señalaba como las actividades más interesantes las que no tenían relación directa con el mundo de los negocios. Me asombré de que no hubiera pensado antes en ofrecer a mis estudiantes de “business” actividades que sí hago de forma habitual con otros grupos y que dan tan buenos resultados. ¿Cómo no se me había ocurrido aplicar la interdisciplinariedad en mi asignatura e introducir arte, teatro, poesía o literatura en ella? Pero es que a veces lo más obvio se nos escapa. Pensé entonces en Edward de Bono y su pensamiento lateral. Bono (1991) dice que el pensamiento lateral nos permite buscar nuevos caminos, nuevas soluciones a las ya conocidas. Nos permite explorar todo con una lógica fluida - *water logic* - que se contrapone a la lógica rígida - *rock logic*. La lógica fluida examina los problemas teniendo en cuenta el contexto, la situación y las circunstancias (Bono, E. de, 1991, p.8).

De la misma opinión es FitzGerald (2003) cuando afirma: “Being interculturally competent is fluid, it is an attitude constantly changing under influence of situation and context” (FitzGerald, H. (2003) citado en Kalsbeek, A. van, 2008, p.2). La lógica rígida se fundamenta en el ‘es’ y la

lógica fluida se fundamenta en el 'hacia'. Bono, E. de, 1991, p.8). Lo importante pues, era centrarse en ese "hacia".

Bono (1991) también señala el humor como uno de los elementos más significativos para llegar a ese pensamiento lateral, pues dice que: "el humor depende de las expectativas, de las circunstancias y rompe las reglas de la lógica tradicional al permitir asimetrías, ofrecer desafíos, provocaciones, metáforas, creatividad" (Bono, E. de, 1991, p.8).

3.1.3. Viñetas. Humor en clase de ENE.

Ya utilizaba con frecuencia viñetas en clase de ENE, pero a partir de entonces las empecé a utilizar con la teoría de Edward de Bono en la cabeza. Las viñetas de El Roto¹⁶, Forges¹⁷, Erlich¹⁸ y Quino¹⁹, entre otros, se convirtieron en un componente habitual de mis clases de ENE. Nadie mejor que ellos para introducir con una sonrisa (muchas veces amarga) temas de actualidad como la economía, el trabajo, la corrupción, el dinero, el medio ambiente o el paro. Para hablar de la precariedad laboral de los jóvenes españoles, de la brevedad de sus contratos laborales, ¿puede haber algo más efectivo que una viñeta de Forges²⁰ en la que aparece un empresario que le dice a un trabajador: "Le vamos a firmar un contrato de cinco minutos y luego ya veremos"? Esa exageración es más efectiva que cualquier información sobre la precariedad laboral. Hace que los alumnos se acerquen al problema desde otra perspectiva. Las viñetas son buenas al inicio, al final, en medio... Sorprenden, provocan, despiertan. Además, las viñetas son imágenes que generan palabras, tienen palabras que generan imágenes.

3.1.4. Poesía y literatura

La poesía y la literatura son recursos utilizados con frecuencia en clase de ELE pero no tanto en la clase de ENE. Sin embargo, las dos son parte de la cultura de la lengua meta, y tener conocimiento de autores y libros del país de la L2 puede servir de ayuda a los estudiantes en la antesala de un negocio o en una cena con sus colegas. A veces, la negociación más importante ocurre fuera de la oficina. Muchos son los poemas y textos literarios que se pueden usar en clase de ENE. Sugiero leer a Eduardo Galeano. Galeano tiene esa visión crítica de la sociedad y la política que genera empatía o rechazo inmediato. Y esto es bueno porque provoca. Provoca debate, provoca acuerdo, desacuerdo, nos invita de una forma sutil a hablar en la lengua meta. Todos tienen algo que decir, todos quieren decir algo.

Además, hablar de literatura no sólo nos proporciona información sobre autores u obras más o menos conocidas, sino que puede generar cambios en nuestra percepción de nosotros y de los otros, porque como dice José Ovejero (2014):

La buena literatura tiene como función crear libros que nos permitan pensar otros lugares, pensarnos en otros lugares a nivel emocional, social, político, y ser capaces entonces de imaginar ese lugar al que querríamos ir. [...] La buena literatura te devuelve al lugar en el que tú estás, a quien eres, a tu sociedad, a tu vida, a tus sentimientos de verdad. Es decir no es un refugio. No es un escondite. Es todo lo contrario, es una invitación a pensar y a sentir quién eres (Ovejero, J., 2014, [Archivo vídeo, 3:10-4:09]).

Saber quiénes somos. Saber ser. Construir el conocimiento a partir de nuestra experiencia. Descubrir nuevos campos, nuevas ideas, ser capaces de interrelacionarlas. Ir camino de esa curiosidad infinita que tenían sabios como Octavio Paz y que hoy ya casi no existen porque como nos recuerda González Torres (2014):

La hegemonía intelectual se orienta a los especialistas y a los intelectuales que no tienen esta perspectiva generalista de los grandes intelectuales de antaño. [...]. El saber se fragmenta en feudos, a menudo incomunicados entre sí, y esto es tremendamente empobrecedor para la cultura y para el juicio moral del individuo medio (González Torres, A., 2014, [Archivo vídeo, 5:38-6:09]).

Teatro, exposiciones, visitas a clase, cortometrajes, humor, literatura y poesía me han ayudado a abrir la puerta a otros mundos, me han permitido utilizar la lengua en contexto, a generar conocimiento, empatía y a despertar en algunos estudiantes una conciencia intercultural.

4. Conclusión

Todavía queda mucho por hacer. El gran reto de los profesores de L2 es recuperar, introducir y practicar la interdisciplinariedad en nuestras clases. Una interdisciplinariedad que nos enseñe a fluir, a estar abiertos a situaciones nuevas, a ser capaces de cambiar dependiendo del contexto y de la situación (FitzGerald, H. (2003) citado en Kalsbeek, A. van, 2008, p.2) y Bono, E. de, 1991, p.11).

Debemos recordar que, como dicen Byram & Fleming (2001), los profesores que tomen en serio la dimensión cultural del aprendizaje de idiomas:

Ni esperarán saberlo todo de una sociedad específica ni de su(s) cultura(s), ni enseñarlo. Subrayarán la necesidad de mejorar su propio conocimiento de la naturaleza de la interacción intercultural y el de sus estudiantes, así como las destrezas y aptitudes necesarias que les permitan entender la diferencia cultural (Byram, M. & Fleming, M., 2001, pp.16-18).

Tenemos que superar falsas creencias sobre lo que es enseñar y aprender una lengua e interiorizar las ventajas de ser hablantes interculturales.

Conseguirlo no es fácil. Empecemos pues a aprender desde la escuela porque la escuela debería ser (como ya lo es en Finlandia²¹) un:

Lugar versátil, integrado en la ciudad, sin vallas, abierto y accesible, en el que los niños aprenden a convivir y mezclarse con extraños, y que incorpora la semilla del conflicto pero contiene todo el potencial de ciudadanía y urbanidad (Carrera, 2015, febrero 6).

Tal vez así, algún día dejemos de hablar de interculturalidad, porque todos seremos ya, hablantes interculturales.

Mientras tanto, y por si acaso, unámonos al deseo del poeta Robert Burns que ya en 1789 escribía: “Dios mío, danos el regalo de ser capaces de vernos como nos ven” (Wallace, W. (Ed.), 1910, pp. 151-153).

Notas

¹ El Roto (2010) *El País*, 20 de julio. http://elpais.com/diario/2010/07/20/vinetas/1279576803_850215.html

² Publicaciones como el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, (2008), http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf, o el Programa Pestalozzi (2015) <http://www.coe.int/en/web/pestalozzi> son buena prueba de ello.

³ Julio Cortázar (1981) en “Las palabras”. Conferencia. Citado en <http://www.voltairenet.org/article146689.html>.

⁴ Calvo del Olmo, A. & Manan Herrero, S. (Directores) (2012) *Jornada laboral*. España. <https://www.youtube.com/watch?v=7UY3-CZhV-4>

⁵ Álvarez Lladós, J. (Director) (2012) *Recursos humanos*. España. https://www.youtube.com/watch?v=n_jl2ZRBeus

⁶ Ortiz, D. (Director) (2012) *La entrevista laboral*. España. <https://www.youtube.com/watch?v=J6urHFc-y4k>

⁷ Bouvier, C. (Director) (2011) *Pecera*. España. <https://www.youtube.com/watch?v=V-LtlnBFRxA>

⁸ Quiero destacar la labor que realiza la asociación Film in Language Teaching Association (FILTA). Entre otros objetivos, promueve la diversidad lingüística y contribuye a la creación de una conciencia cultural a través del cine. Su página web ofrece excelentes unidades didácticas en varias lenguas. <http://www.filta.org.uk/>

⁹ [Sin datos del director] Facebook (2012). <https://www.youtube.com/watch?v=Xg6oRLo8zVA>

¹⁰ Caballero, P. (Director) (2012) *Doble check*. España. https://www.youtube.com/watch?v=8tmB-wF_l3c

¹¹ Raaofi, N. (Director) (2012) *My Shoes*. Australia. <https://www.youtube.com/watch?v=92gIAK2Ga8Q>

¹² La primera exposición que visitamos fue la del artista Julián Aragoneses. <http://www.julianaragoneses.com/>

¹³ Asistimos a la representación de *Diario de un poeta recién casado*, dirigida por José Luis Gómez. http://dublin.cervantes.es/FichasCultura/Ficha97256_16_1.htm

¹⁴ Una de las primeras visitas fue al Instituto Cervantes de Dublín. <http://dublin.cervantes.es/es/>

¹⁵ “Visitas a clase” es una actividad que realizo desde hace ya varios años. Invitamos a personas de distintos ámbitos económicos y sociales. Los estudiantes tienen así la oportunidad de interactuar y usar la lengua en un contexto real.

¹⁶ Andrés Rábago García. Nombre artístico: El Roto, <http://www.elroto-rabago.com/>

¹⁷ Antonio Fraguas. Nombre artístico: Forges, <http://www.forges.com/#bienvenido>

¹⁸ Leandro Erlich. Nombre artístico: Erlich, <http://www.elerlich.com/>

¹⁹ Joaquín Salvador Lavado Tejón. Nombre artístico: Quino, <http://www.quino.com.ar/>

²⁰ Blog de RTVE, <http://blog.rtve.es/comic/2014/08/forges-la-gente-pega-mis-viñetas-en-la-nevera.html>

²¹ Arrizabalaga, M. (2013, marzo 25). Así consigue Finlandia ser número uno en educación en Europa. ABC. <http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210081102.html>

Referencias bibliográficas

Akker, J. van den, Fasoglio, D. & Mulder, H. (2008). *A Curriculum Perspective on Plurinlingual Education. Preliminary Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe. Consultado el 26 de septiembre de 2014, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/slo_persp2010_en.pdf

Arnold, J. (2014, mayo 5). Entrevista con Jane Arnold: *Los factores afectivos pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje de una lengua* en Language and Cultural Encounters. Consultado el 8 de octubre de 2014, http://lceseville.com/2014/05/05/entrevista_a_jane_arnold_los_factores_afectivos_en_el_aprendizaje_de_una_lengua_extranjera/

Bono, E. de, (1991). *I am right you are wrong*. London: Penguin.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. En: Byram, M., G. Zarate & G. Neuner (Eds.), *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

- Byram, M. Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Consultado el 2 de julio de 2014, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf
- Carrera, J. (2015, febrero 6). La escuela como espacio público. *El País*, consultado el 10 de febrero, http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/02/06/catalunya/1423248918_467382.html
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes. Consultado el 9 de junio de 2014, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Fennes, H. & Hapgood, A. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*. London: Cassel.
- Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- García Benito, A.B. (2008). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. El profesor de español ELE/L2. En A. Barrientos Clavero (Coord.), *El profesor de español ELE/L2*, actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (pp.493-495). Cáceres: ASELE/ Universidad de Cáceres. Consultado el 11 de noviembre de 2014 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- González Torres, A. (2014). Entrevistado por Carmen San Julián. [Archivo vídeo] Instituto Cervantes: Dublín. Consultado el 2 de noviembre de 2014, https://www.youtube.com/watch?v=1fGzf_7vnSg
- Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hooft, A. van & Korzilius, H. (2000). La negociación intercultural: un punto de encuentro La relación del uso de la lengua y los valores culturales. En M. Borday, A. van Hooft y A. Sequero (Eds.), *Español para fines específicos*, actas del I Congreso Internacional de Español para Fines específicos CIEFE I (pp. 44-56). Consultado el 25 de agosto de 2014, <http://ciefe.com/i-ciefe/>
- Hooft, A. van, Korzilius, H. & Planken, B. (2002). La conciencia Intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural? En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español lengua de mestizaje y la interculturalidad actas del XIII congreso internacional ASELE* (pp.52-57). Murcia: ASELE/ Universidad de Murcia. Consultado el 12 de agosto 2014, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0052.pdf
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Consultado el 5 agosto de 2014, http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

-
- Instituto Cervantes (2012). *Competencias Claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Consultado el 6 de agosto de 2014, http://cfp.cervantes.es/recursos/bibliografia_de_referencia.htm
- Kalsbeek, A. van, (2008). Intercultural competences for Foreign Teachers. Pilot for developing a course in intercultural competence for foreign language teachers. Consultado el 4 de mayo de 2014, https://www.google.ie/?gws_rd=ssl#q=Intercultural+competences+for+Foreign+Teacher
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MacAndrew, R. & Martinez, R. (2002). *Taboos and Issues*. Croatia: Thomson and Heinle University Press.
- Ovejero, José. (2014, septiembre 19). Entrevistado por Carmen San Julián. [Archivo vídeo] Instituto Cervantes: Dublín. Consultado el 3 de noviembre de 2014, https://www.youtube.com/watch?v=KQqa_ClnwxY
- Ramírez, M., Raymundo, J. & Najarro Ariola, A. (2006). *Apuntes para la formación intercultural*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Consultado el 23 de enero de 2015, <http://biblio3.url.edu.gt/PROFASR/Modulo-Formacion/04.pdf>
- Snauwaert, E. & Vanoverberghe, F. (2012). Una semana empresarial en Madrid: en busca del valor añadido. En A. Escofet, K. Jauregi, B. de Jonge y L. Vangehuchten (Eds.). *El Español de las profesiones*, actas del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos CIEFE IV (pp. 102-116). Consultado el 8 de agosto de 2014, <http://ciefe.com/el-iv-ciefe/>
- Wallace, W. (Ed.) (1910) "To a louse. On seeing one on a lady's bonnet at church". En *Poetical Works of Robert Burns*, (pp.151-153). Edinburgh: Chambers.

La cultura empresarial en la clase de Español de los Negocios: rasgos y didactización en el marco de la negociación intercultural

Sara Álvarez Martínez

Université Grenoble-Alpes

Resumen

La incorporación de la cultura en la clase de español como lengua extranjera adquiere una relevancia especial en el caso de formaciones dirigidas a futuros negociadores en el ámbito intercultural. Por ello, en este tipo de contextos académicos la didactización de la cultura empresarial resulta particularmente pertinente si queremos facilitar la inserción profesional de los estudiantes de español de los negocios (ENE) en el mundo hispanohablante.

Tomando como punto de referencia dicha reflexión, el objetivo del presente artículo es precisar cuáles son los rasgos culturales que convendría que un estudiante de ENE conociera con el fin de desenvolverse con eficacia en las negociaciones profesionales en que se verá envuelto en un contexto intercultural.

Para ello, adoptaremos la metodología de la etnografía de la comunicación llevada a cabo por el propio estudiante a partir de la observación participativa y el análisis cualitativo de distintos ámbitos profesionales durante períodos de prácticas efectuados entre los años 1997 y 2011 en PYMES ubicadas en distintas comunidades autónomas españolas.

Nuestro análisis desarrolla cinco aspectos fundamentales que remiten a los parámetros formulados por Hofstede (2010) y Trompenaars (2008): la distancia de poder, el individualismo vs el colectivismo, lo específico frente a lo difuso, la relación frente a la incertidumbre y a la ambigüedad y lo secuencial frente a lo sincrónico.

Los resultados de la presente investigación muestran que, si bien existen rasgos que caracterizan la conducta profesional en España, no podemos afirmar que exista una cultura empresarial homogénea ya que tanto las diferencias regionales como el tipo de empresa determinan las formas de actuación y los valores de los distintos contextos empresariales.

I. Introducción

La consolidación de diversas tendencias en los ámbitos político, económico y tecnológico en las últimas décadas del siglo XX ha originado un nuevo modelo de sociedad en la que han pasado a cobrar una importancia inusitada la información y el conocimiento dentro de las organizaciones empresariales. La evolución de las tecnologías de la información, la movilidad profesional, los enormes avances tecnológicos y la globalización económica han provocado un aumento en las exigencias respecto a la comunicación profesional.

Todos estos cambios han generado nuevas exigencias comunicativas en los contextos profesionales a los que deben enfrentarse los estudiantes de Español para Fines Específicos (EFE). Ello implica mejorar las capacidades de comprensión y expresión, capacidades que demandan no sólo el conocimiento de la lengua, de su contexto de uso y de los procesos de comunicación verbal y no verbal, sino que también requieren que el estudiante esté familiarizado con aspectos de la comunicación corporativa y la cultura de la organización.

Estos dos conceptos remiten a una noción clave en la enseñanza-aprendizaje del Español de los Negocios (ENE): la cultura con minúscula y, más particularmente, la cultura empresarial (CE)¹. Esta última noción hace referencia al conjunto de "reglas y normas efectivas de conducta profesional, las fronteras entre comportamiento competitivo y no ético y la aplicación de los códigos de conducta en las negociaciones" (Montesinos, 1995, p. 1). Ahora bien, la CE no sólo se compone de rasgos específicos a la empresa sino que se impregna de rasgos del entorno

cultural global. Las interacciones entre la cultura y la empresa se realizan pues dentro de un marco cultural en el que se ubica el comportamiento empresarial. En este sentido, "cualquier empresa, sea cual sea su tamaño, forma un subgrupo social compuesto por individuos que pertenecen a una o varias culturas" (Meier, 2006, p. 10). Así pues, la CE constituye un compendio de culturas entre las cuales conviene destacar: la cultura nacional, la cultura regional, la cultura profesional y las particularidades individuales de los dirigentes.

La incorporación de los rasgos culturales que definen la CE de una empresa se revela crucial en el caso de futuros negociadores en el marco del comercio internacional, público discente al que haremos referencia en el presente estudio. Tomando como punto de partida dicha reflexión, nuestro objetivo es precisar los rasgos culturales que convendría que un estudiante de español de los negocios conociera en el ámbito empresarial con el fin de responder a las nuevas exigencias que dicta hoy en día la comunicación profesional en un contexto intercultural.

2. Marco teórico

Los estudios que sustentan el marco teórico del presente artículo remiten a los modelos formulados por Hofstede (2010) y Trompenaars (2008) para el análisis de los rasgos culturales que determinan la cultura empresarial. He aquí un gráfico en el que se resumen ambas propuestas cuyas similitudes, complementariedades y diferencias comentaremos más abajo:

DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE DATOS CULTURALES	
HOFSTEDE	TROMPENAARS
<ul style="list-style-type: none"> • Distancia de poder • Individualismo vs colectivismo • La relación frente a la incertidumbre y la ambigüedad • Largo plazo vs corto plazo • Masculinidad vs feminidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Universalismo vs particularismo • Individualismo vs colectivismo • Neutral vs emocional • Específico vs difuso • Logro vs atribución • Control interno vs control externo • Secuencial vs sincrónico

Gráfico 1. Dimensiones de Hofstede y Trompenaars

Como se desprende de la tabla anterior, ambos modelos comparten el parámetro referente al 'individualismo vs colectivismo'. Para Hofstede (H), en las sociedades consideradas individualistas las personas dan prioridad al tiempo que los individuos conceden a su vida personal, mientras que en las sociedades colectivistas lo que prima es la pertenencia a grupos o comunidades, los cuales proporcionan protección y lealtad mutua. Trompenaars (T) retoma este parámetro e insiste en la idea de que el individualismo conduce a trabajar solos y, en consecuencia, fomenta la competitividad entre los empleados, mientras que el colectivismo opta por el trabajo en grupo, lo cual se traduce en la realización de objetivos en común.

Asimismo el indicador 'distancia de poder' de H está relacionado con la dimensión 'logro vs atribución' de T en el sentido de que, en algunas sociedades, la atribución de un estatus social está ligado a la edad, al origen, a la profesión o al nivel académico y no a los logros adquiridos en el ámbito profesional, lo cual refleja una voluntad de aceptación de la jerarquía. Sin embargo, el parámetro 'distancia de poder' de H no solamente hace referencia al modo como se consigue un estatus social sino también al grado de aceptabilidad de la distancia de poder en el seno de una sociedad, aspecto que la propuesta de T no contempla.

De hecho, el modelo de T concede mayor importancia a las repercusiones de los valores subyacentes en la empresa. Así lo corrobora el tratamiento de las dimensiones referentes a 'lo

neutral vs lo emocional', 'lo específico frente a lo difuso' y 'el universalismo vs el particularismo'².

Este último parámetro (universalismo vs particularismo) puede interpretarse, por una lado, como una parte de la dimensión de H referente a 'la relación frente a la incertidumbre y la ambigüedad', la cual pone de relieve la capacidad de aceptación o el rechazo que manifiestan las personas ante los imprevistos y las situaciones desconocidas. En este sentido podemos decir que las culturas particularistas tenderán a mostrar mayor flexibilidad ante situaciones imprevistas o desconocidas. Por otro lado, el criterio 'universalismo vs particularismo' podría interpretarse asimismo como una extensión de la dimensión 'individualismo vs colectivismo' dado que la mayor o menor importancia que los individuos concedan al grupo incidirá en gran medida en la consideración que estos hagan del contexto a la hora de aplicar la normativa de la empresa.

Por último, podemos decir que la diferenciación de ambos modelos radica, por un lado, en el tratamiento de 'la masculinidad vs la feminidad'³ así como de 'la orientación a largo plazo vs el corto plazo'⁴ por parte de H y, por otro lado, en el desarrollo de las variables 'control interno vs control externo'⁵ y 'lo secuencial vs lo sincrónico' por parte de T. A propósito de esta última dimensión, conviene precisar que existen ciertas reminiscencias con respecto a la dicotomía 'cultura monocrónica vs cultura policrónica' que el antropólogo estadounidense Hall formuló respecto a la relación que los individuos establecen con el tiempo (Hall, 1990).

3. Metodología

Tomando como punto de referencia las experiencias de investigadores como Barro, Jordan y Roberts (2001), hemos adoptado la metodología propia de la etnografía de la comunicación (EC) puesta en práctica por el estudiante de idiomas, al cual se le propone una forma activa y participativa de abordar la cultura meta, fomentando así su exposición a los diferentes factores socioculturales en situaciones contextualizadas.

La base de nuestra recogida de datos hace referencia al desarrollo de un proyecto etnográfico por parte de estudiantes del Máster Negociación Trilingüe en Comercio Internacional, quienes cursaron una asignatura semestral titulada "Negociación intercultural" que les brindó la base teórica y las claves metodológicas necesarias para realizar un proyecto etnográfico al final de su formación académica, concretamente durante su período de prácticas. El objetivo de dicho proyecto era analizar la parte visible de la cultura empresarial de la PYME en la que estuvieron de practicantes durante un período variable entre 3 y 9 meses.

El análisis de dicha parte visible de la CE hace referencia a las reglas, los procedimientos y los modos de actuación en una organización empresarial. Este nivel de la CE abarca los modos de acción y las reglas que organizan las relaciones profesionales y sociales en el seno de la empresa. Así pues, comprende aspectos como el lenguaje utilizado, las prácticas de gestión y de organización (estructura, modo de coordinación, sistema de control), los comportamientos habituales (hábitos de saludo, formalidades de presentación, códigos vestimentarios) y las reglas técnicas de la empresa (reglas explícitas del funcionamiento) (Meier, 2006, p. 18).

Para el presente estudio hemos seleccionado las reflexiones culturales del proyecto etnográfico de 15 estudiantes etnógrafos cuyo período de prácticas se desarrolló entre 1997 y 2011 en una PYME española, lo cual permitió la inmersión del estudiante en un entorno profesional español. A continuación presentamos una tabla que recapitula el tipo de empresas, el lugar de ubicación de las mismas, el sector económico al que pertenecen, el año en que tuvieron lugar las prácticas, el número de estudiantes que fueron acogidos en cada estructura y el código asociado a cada estudiante.

EMPRESAS ESPAÑOLAS	LUGAR	AÑO	SECTOR	ESTU- DIANTES ACO-GIDOS	CÓDIGO
INDUSTRIAS TORRENT	Castellar del Vallés (Cataluña)	1997	Fabricación de panadería y repostería	1	BOM
INTERNA-TIONAL TEAM CONSULTING	Sabadell (Cataluña)	2011	Asesora-miento	2	BOU MONT
GRUPO SAN MARINO	Murcia (Murcia)	2010	Extracción, elaboración y venta de mármol y piedra natural	1	BOS
PUNTO FA (MANGO)	Barcelona (Cataluña)	2009 2011	Creación y comerciali-zación de ropa y accesorios para hombres y mujeres	3	FEU SOU CAR
ALAIN GANANCIA COSMETICS	Granada (Andalucía)	2003	Elaboración y venta de productos cosméticos destinados al uso profesional	1	HOR
SPANAIR	Madrid (Madrid)	2007	Compañía aérea	2	IMB DES
ORTO-GALOR	Villena (Comunidad Valenciana)	2006	Fabricación de zapatos ortopédicos	1	LAU
GRUPO GENERAL CABLE SISTEMAS S.A.	Barcelona (Cataluña)	2001	Fabricación de cables eléctricos	1	NUR
EUROHESPERIA S.L	Madrid (Madrid)	1999	Exportación en el sector del automóvil	1	PON
ZARDOYA OTIS S.A.	Madrid (Madrid)	1997	Sector del transporte vertical y horizontal.	1	SEA
OFTEX Internacionalización	San Juan de Alicante (Comunidad Valenciana)	2000	Interna-lización de pymes	1	ZAP

Gráfico 2. Tabla recapitulativa del corpus de datos etnográficos

Dicho proyecto etnográfico forma parte de un informe en el que desarrollaban asimismo una problemática relacionada con el sector profesional en el que habían realizado sus prácticas, explicaban las misiones que se les había confiado y las dificultades encontradas. En resumidas cuentas, podemos decir que la reflexión etnográfica constituye la sección sobre 'los aspectos culturales' de dicho informe, la cual remite a la transcripción del proceso de convivencia con la comunidad empresarial, a la traducción de la auténtica experiencia del contacto intercultural y, por lo tanto, a la percepción mediada por el entendimiento cultural del transcriptor. La observación participativa y el análisis interpretativo de datos en relación con las dimensiones de Hofstede y Trompenaars fueron las fases fundamentales de la metodología etnográfica desarrollada por los estudiantes-etnógrafos, cuyo proyecto fue supervisado tanto por un tutor académico como por un tutor de la empresa durante la duración de sus prácticas.

Los cinco parámetros que guiaron la reflexión de los estudiantes-etnógrafos y a los que haremos referencia en el siguiente apartado fueron aquellos que mejor se prestaban al análisis de la parte visible de la CE. He aquí una recapitulación de los mismos:

- a) La distancia de poder: percepción de la jerarquía que un subordinado tiene ante sus jefes o responsables.
- b) El individualismo vs el colectivismo: prioridad al individuo o a la comunidad, preferencia por el trabajo individual o en grupo, predominancia de la competitividad o de la cooperación.
- c) Lo específico frente a lo difuso: escisión o *continuum* entre vida privada y vida profesional.
- d) La relación frente a la incertidumbre: capacidad de aceptación o rechazo ante imprevistos o situaciones desconocidas.
- e) Lo secuencial frente a lo sincrónico: preferencia por un orden en la realización de tareas y adecuación temporal o bien adopción de una actitud flexible que favorece la realización de tareas simultáneas.

4. Resultados

Tal y como hemos indicado en la introducción del presente estudio, el objetivo del presente análisis de tipo cualitativo es presentar una caracterización de los rasgos culturales pertenecientes a la parte visible de la CE en función de las dimensiones de Hofstede y Trompenaars especificadas en el apartado anterior. Dicha caracterización irá acompañada de ejemplos representativos extraídos de los 15 proyectos etnográficos analizados⁶.

4.1 Distancia de poder.

El primer aspecto que merece especial atención en nuestro análisis es la percepción de la distancia jerárquica por parte de los empleados en el ámbito profesional español. La observación participativa y el análisis interpretativo reflejan una cierta ambivalencia puesto que, por una parte, se aprecia una fuerte distancia jerárquica entre los altos cargos y los empleados pero, por otra parte, se constata cierta 'informalidad' en las fórmulas de tratamiento.

Así, por ejemplo, las empresas Grupo San Marino (Murcia, ej.1) y Eurohesperia (Madrid, ej. 2) fomentan una organización centralizada en torno a una única persona, lo cual explica que exista una centralización de las decisiones. Los empleados asumen esta organización e, incluso, podríamos decir que algunos la buscan. La figura del jefe inspira al mismo tiempo: temor, respeto y, en algunos casos, cierta paternidad. He aquí algunos ejemplos representativos a este respecto:

(1) BOS457: *Conviene destacar que muchos empleados de la empresa Grupo San Marino buscan en cierta manera esta autoridad, crean una dependencia hacia la misma y no se sienten legítimos a la hora de tomar decisiones, y a veces prefieren esta situación porque seguramente les hace sentirse seguros.*

(2) PON48: *Todo el poder está en manos de algunas personas. Son los superiores quienes llevan las riendas a la hora de decidir sin esperar consenso alguno. No se espera que los subordinados tengan iniciativas o expresen su opinión en público. De hecho, existe cierto temor hacia la autoridad. En varias ocasiones, a pesar de que M.D. no sea un tirano, los empleados no se han atrevido a expresar su desagrado. Las mujeres están más o menos excluidas del rango superior.*

La existencia de una relación jerárquica vertical va acorde con el uso de *usted* en empresas como Alain Ganancia (Andalucía) y General Cables (Barcelona). El ej. 3 pone de relieve el respeto que inspira el jefe al resto de la plantilla y es interesante el hecho de que la única persona que lo tutea es una directora de origen chino, lo cual podría interpretarse de distintas maneras: a) el jefe pretende instalar un clima de confianza para hacer negocios con una extranjera y, por ello, opta por el tuteo; b) el jefe ‘acepta’ el tuteo para facilitar la comunicación a un hablante no nativo, cuyo origen oriental puede plantearle dificultades a nivel lingüístico.

(3) LAU41: *En Alain Ganancia todos los empleados –tanto el personal administrativo como el de la fábrica– se tutea. Sin embargo, todos tratan de usted al Sr. Ganancia (...). Sólo hay una persona que tutea a AG: Mme Chu, directora export. Incluso la directora comercial, que comparte el despacho con el jefe y que es su brazo derecho desde la creación de la empresa, no se permite tutearlo.*

En el caso de General Cables, se constata el uso del *usted* para dirigirse a aquellas personas que ejercen un alto cargo, o bien la primera vez que se habla con alguien (ya sea hombre o mujer). Sin embargo, los jefes optan por el tuteo para dirigirse a sus empleados. Este caso contrasta con el de PUNTO FA, en el que el tuteo se emplea tanto entre empleados como entre empleados y superiores. Asimismo el uso del *tú* se extiende entre los proveedores y transportistas.

Otro caso interesante en lo que se refiere a la informalidad en las formas de tratamiento es el de PON42 (Eurohesperia, Madrid), quien comenta la dificultad que le ha supuesto familiarizarse con el uso del tuteo con su superior. En realidad, este practicante francés acaba por tutear en español pero seguirá utilizando el *usted* si habla en francés con las mismas personas.

(4) PON42: *La primera dificultad con la que me encontré de entrada fue acostumbrarme a tutear a todos mis colegas, incluso el Sr. Días (el director) a quien todo el mundo llama Gregorio. Con el tiempo, he logrado tutearlo cuando le hablo en español pero, en cuanto me paso al francés, utilizo instintivamente el usted de nuevo, como si el español se prestara más al tuteo.*

Sin embargo, el uso del *usted* para dirigirse a un superior se limita a las dos empresas mencionadas a priori (Alain Ganancia y General Cables); en el resto de empresas españolas la desaparición progresiva del *usted* contrasta con la extensión acelerada del tuteo, que algunos definen como una “especialidad española”. A este respecto, conviene destacar la percepción de NUR (ej. 5), para quien el tuteo español no resulta tan familiar como el tuteo francés. Tutearse no implica necesariamente la existencia de una relación amistosa entre los interlocutores. De hecho, la preferencia por el *tú* o el *usted* constituye una de las diferencias culturales que mayor confusión causa entre nuestros hablantes francófonos. Y ello remite a nuestra idea inicial referente a la ambivalencia existente en el ámbito profesional español, que podríamos caracterizar como informal y autoritario al mismo tiempo.

(5) NUR42: *Durante las entrevistas el uso del usted es de rigor durante 10 minutos hasta que el interlocutor nos autorice a instalar el tuteo. Ello crea inmediatamente un clima más relajado entre los interlocutores, lo cual facilita la comunicación. Además el tuteo implica que los actores se sitúan en un mismo escalón jerárquico, lo cual concede un mayor grado de convivialidad. Sin embargo, el tutear a nuestros colegas o superiores no significa que debamos considerarlos como nuestros mejores amigos del mundo. Las bromas pueden ser peligrosas si no se hacen con precaución y fuera del contexto laboral (...). No es necesario que nos digan a quién podemos tutear y a quién no, lo sabremos por puro instinto. La actitud de las personas que nos rodean nos ayudará a saber cómo actuar.*

4.2 Individualismo vs colectivismo.

Nuestro corpus revela la preferencia por un marco social en el que los individuos se implican emocionalmente en la empresa, de tal manera que ésta es considerada una especie de vasta familia, una especie de clan que les protegerá a cambio de lealtad. Así pues, lo que importa es tener un rol social dentro de la empresa. Ello explica la importancia de crear un buen ambiente de trabajo, un clima de confianza tanto entre colegas de la misma empresa como a la hora de tratar con personas ajenas a la misma. En el ej. 6 PON precisa la importancia de saber participar en las situaciones comunicativas en el seno de la empresa no solamente para integrarse en ella sino también para acceder a información importante a la que difícilmente se puede tener acceso de otra manera. De ahí la necesidad de encontrar durante el día pequeños momentos para relacionarse, los cuales suelen ser:

- a) por la mañana, antes de empezar a trabajar.
- b) a media mañana (en torno a las 11h) para desayunar al lado de la máquina del café.
- c) durante la pausa para fumar.
- d) o, incluso, en los aseos.

(6) PON43: *A los españoles no les gusta hacer negocios con desconocidos. Ante todo necesitan saber que están tratando con gente de confianza y ello tiene a veces más importancia que la calidad de sus productos o sus precios (...). De hecho, para los españoles es importante crear una relación cordial y cercana en el lugar de trabajo ya que, para ellos, estos momentos forman parte de sus vidas (...). La comunicación oral permite no sólo acceder a más información sino además conocer mejor el entorno profesional.*

Por su parte, BOS compara las relaciones profesionales entre España y Francia y afirma:

(7) BOS46: *Francia es un país más individualista que España. En el seno de la empresa GSM esta diferencia es flagrante, en ella hemos podido constatar el fuerte colectivismo de la cultura española. De hecho, los empleados tienden a reunirse frecuentemente, ya sea para desayunar, en las comidas de empresa o en cualquier otra situación para charlar y establecer lazos de amistad en el contexto profesional.*

Un aspecto interesante referente a esta voluntad de crear un ambiente de convivencia con el grupo hace referencia a la disposición de los despachos por la que han optado algunas empresas españolas. Se trata de la organización en "espacio abierto" (*open-space*) que permite, por un lado, integrar a los responsables en el seno de los equipos y, por otro, fomentar la comunicación y la convivialidad (ej. 8). No obstante, existen también algunos inconvenientes como la multiplicación de elementos que perturban el trabajo (ruido, discusiones ajenas, falta de concentración...).

(8) SOU24: *La empresa ha optado por una organización en open-space, dividida por equipos. Los despachos de los responsables de cada equipo así como el del responsable del departamento se integran en este espacio común. Esta organización facilita la comunicación y mejora la circulación de la información en el seno de los departamentos y de la empresa.*

A continuación, nos centraremos en dos situaciones en donde la importancia del colectivismo adquiere una importancia especial: las reuniones y las negociaciones. En ambos tipos de situaciones está mal visto ir directamente al grano; de ahí, la existencia de un ritual previo antes de abordar los temas principales. Por ello, las reuniones y las negociaciones suelen ir precedidas de un momento de observación y de una charla informal que permiten a los interlocutores conocerse y establecer en cierta medida una relación de confianza. Además, el hecho de que la cultura española sea una cultura de contexto elevado implica que abundan los implícitos. En el ej. 9 se pone de manifiesto esta familiaridad aparente de las reuniones y en (10) se refleja la instalación de este clima acogedor en las negociaciones, las cuales suelen realizarse o culminarse en torno a una comida.

(9) IMB30: *Un rasgo cultural que acentúa la distracción en el trabajo es la propensión de los*

españoles a las charlas, lo cual acarrea el retraso en la ejecución de algunas tareas. Ello se produce asimismo en las reuniones, las cuales suelen parecer discusiones entre amigos más que un intercambio profesional. Cada participante desea intervenir con el fin de explicar su punto de vista sin que haya un respeto por la gestión de los turnos de palabra. De hecho, podemos considerar que una reunión es más un momento de debate que un momento donde se concretizan las cosas.

(10) DAL16: *Al conceder una importancia particular a las relaciones humanas, los españoles no dudan en charlar durante diez minutos antes de centrarse en las cuestiones técnicas. Por ello, convendrá adoptar este mismo comportamiento ya que el hecho de ir directamente al grano podría transmitir cierta antipatía o frialdad.*

Para finalizar con la idea del colectivismo, quisiéramos hacer referencia a la importancia del ritual del regalo en la empresa española, el cual ayuda también a crear esta identidad de grupo. Como podemos ver en el ej. 11 algunos acontecimientos como los santos, los cumpleaños, las bodas y los nacimientos representan una buena ocasión para reunirse en la empresa y brindar dando lugar a momentos de convivialidad en el ámbito profesional.

(11) NUR51: *Entre las ocasiones que dan lugar a festejar con todo el grupo, conviene destacar los santos religiosos, los aniversarios, las bodas y los nacimientos. Todas estas son ocasiones que dan lugar a aperitivos en torno a un vaso de vino hacia las 11h. Ello muestra la importancia de establecer las bases sólidas en las relaciones. A los españoles les gusta el grupo y lo consideran una segunda familia.*

4.3 Lo específico frente a lo difuso

Si bien la distancia jerárquica es elevada en la cultura empresarial española, el hecho de que se tracen lazos de amistad en el entorno laboral explica la existencia de un *continuum* entre vida profesional y vida personal. De ahí que HOR afirme que “las relaciones en el seno de la empresa superan la esfera profesional” (ej. 12), lo cual confirma que estamos ante una cultura *difusa*. Algunos califican estas relaciones de *informales*, otros prefieren el término *relajadas*. Sin embargo, este tipo de relaciones se manifiesta más bien en comunidades del sur de la península como Andalucía:

(12a) HOR34: *Las relaciones en el seno de la empresa superan la esfera profesional dado que, por ejemplo, los empleados hacen favores a los jefes que no tienen nada que ver con el buen funcionamiento de la empresa como, por ejemplo, llevar sus camisas a la lavandería o acompañarles en coche al médico.*

(12b) HOR31: *No es de extrañar que los distribuidores granadinos vengán ellos mismos a buscar la mercancía con su mujer y sus hijos y se queden un momento a hablar de su vida personal.*

Como se deduce de estos ejemplos, este tipo de relaciones laborales marca un estilo de comunicación aparentemente “distendido” que a simple vista puede desestabilizar a un hablante francés, cuyas normas de cortesía en el ámbito profesional difieren en gran medida. Así, por ejemplo, el uso habitual del nombre de pila en vez del apellido para dirigirse a un colega o a un responsable puede sorprender a un francés, acostumbrado al empleo omnipresente de *Monsieur* y *Madame* en el contexto profesional. Por el contrario, en España la combinación del *tú* más el nombre de pila resulta la más frecuente tanto en la comunicación oral como en la electrónica (ej. 13).

(13) IMB36: *He podido constatar que todo el mundo emplea la segunda persona del singular, el tú, junto al nombre de pila del interlocutor. Esta particularidad no se limita a un uso entre empleados del mismo rango sino que también se da entre empleados y superiores.*

Además del nombre de pila, conviene destacar otro tipo de apelativos familiares para dirigirse a los colegas. Se trata de palabras afectuosas como *reina*, *guapa*, *bonita* o *corazón*. Estas suelen emplearse a la hora de saludarse de forma rápida, especialmente si dos empleados se cruzan con alguien en distintos momentos del día sea cual sea el sexo de la persona. Ahora

bien, este tipo de apelativos se dan sólo entre personas del mismo nivel jerárquico.

(14) NUR44: *Si me cruzo con una persona varias veces al día, no siempre me paro para hablarle, en estos casos entra en juego un lenguaje codificado. Una única palabra basta para expresar al otro que lo hemos visto, pero que desgraciadamente no podemos dedicarle tiempo. Estas palabras son en general muy afectivas pero son sólo saludos: reina, guapa, guapo, bonita, corazón...son algunas de ellas. Sin embargo, estos términos se emplean con moderación si hay superiores de por medio.*

Otro tipo de saludos familiares en el entorno laboral que comentan los estudiantes etnógrafos es el beso en la mejilla izquierda (y no en la derecha como hacen los franceses) cuando nos presentan a alguien o bien después de un período largo. IMB (15) insiste en que este saludo se aprecia tanto en el ámbito personal como profesional e, incluso, se pone en práctica con los superiores. Esta última constatación la vemos también en el ej. (16).

(15) IMB36: *En España he podido observar que la manera más común para saludarse en el ámbito profesional (así como en el personal) es darse un beso. De hecho, el primer día de mis prácticas, cuando me presentaron a los colegas de trabajo, los saludé dándoles un beso. Una particularidad a propósito del beso como saludo es que se empieza por la izquierda... Sin embargo, no he constatado ninguna diferencia a la hora de saludar a la mayoría de los superiores.*

(16) LAU41: *Para saludarse los españoles se dan un beso el primer día que se conocen y únicamente ese día: después se saludarán oralmente (...). Una diferencia cultural que me ha chocado: el primer día mi jefe me dio un beso para saludarme e inmediatamente después me pidió que lo tuteara.*

BOS (ej. 17) pone de relieve el contacto físico en el saludo entre hombres, los cuales pueden recurrir a tocarse el brazo o el hombro para saludarse, lo cual revela otro de los saludos que podemos situar en ese *continuum* de lo personal y lo profesional:

(17) BOS39: *La mayoría de los empleados manifiestan contactos físicos como tocarse el brazo o el hombro, signo de amistad o marca de simpatía o humor (...) todo ello acompañado de un tuteo generalizado.*

Por su parte NUR (ej.18) destaca que los saludos adquieren un giro más personal tras el fin de semana, momento en que se compartirán de forma explícita impresiones sobre los momentos vividos fuera de la empresa.

(18) NUR42: *En general el lunes es un día importante porque preguntamos a nuestros colegas cómo han pasado el fin de semana. Los saludos que hagamos adquieren en general un toque más personal y, por ello, dedicamos más tiempo a las charlas informales.*

4.4 La relación frente a la incertidumbre y ambigüedad

Al igual que el parámetro referente a la percepción de la distancia, la actitud que los españoles adoptan en relación con el futuro (control de la incertidumbre) refleja cierta dualidad. Por un lado, se advierte un afán por reglamentar la cultura de la empresa, las normas y los modelos de conducta que conviene respetar y que, al mismo tiempo, aportan cierta seguridad. A este respecto conviene destacar el paralelismo entre Francia y España que constata BOS:

(19) BOS48: *El control de la incertidumbre es muy elevado tanto en Francia como en España (...). Ambas culturas tienen estructuras muy reglamentadas, con muchas leyes, reglas que se aplican en múltiples ámbitos de la vida así como normas y modelos de conducta que hay que respetar porque al mismo tiempo aportan seguridad.*

Por otro lado, la improvisación es especialmente valorada en la empresa. De hecho, se considera que no todo tiene que planificarse o controlarse. Es más, entre los empleados se valora la intuición y la confianza mutua.

(20) IMB38: *La planificación no es precisamente algo típico español ya que los españoles son individuos que funcionan por intuición. Este aspecto puede justificarse por el hecho de que en la mentalidad española no se sabe lo que puede pasar mañana, entonces se piensa: “¿cuál es el interés de prever las cosas?”*

(21) PON43: *Los españoles confían mucho en la intuición. Hay que saber ser pacientes para tomar decisiones o para negociar con ellos, los españoles no tienen prisa y no les gusta sentirse agobiados. Además, los negocios se llevan a cabo frecuentemente durante un almuerzo o una cena.*

Improvisación y espontaneidad constituyen los términos clave que los estudiantes etnógrafos emplean en sus proyectos para calificar la relación de los españoles ante la incertidumbre o lo desconocido:

(22) PON45: *Los españoles consideran que demasiada planificación va en detrimento de la espontaneidad. De ahí la falta de organización en el trabajo. Los españoles confirman más pedidos de los que realmente pueden llevar a cabo. Y en el último minuto se dan cuenta de que no podrán cumplir sus promesas y optan por medidas de urgencia. Por ejemplo, antes de las vacaciones de agosto, los empleados del almacén se quedaron a trabajar por la noche para poder embalar los últimos paquetes que tenían que mandar. Esta falta de organización y de planificación es, por el contrario, compensada por la espontaneidad de acción y por una capacidad de improvisación impresionante.*

La flexibilidad frente a imprevistos o eventos no planificados es, por tanto, un valor añadido en la empresa (22). En este sentido, podemos decir que lo desconocido o lo casual no plantean problemas en el ámbito laboral; es más, el tener aptitudes para gestionar este tipo de situaciones es particularmente apreciado. A este respecto, es interesante la comparación que hace DAL entre los finlandeses y los españoles a la hora de gestionar un imprevisto:

(23) DAL20: *Esta situación [la organización de un cocktail no previsto en un hotel] se presentó en Barcelona. Una cliente solicitó la organización de un cocktail privado en el bar del hotel dos días antes del aperitivo. Una simple llamada al responsable de Groupes, que ya había tenido la ocasión de trabajar con la agencia, permitió confirmar esta prestación, con una proposición de cocktails y aperitivos de lo más interesante. Por el contrario, en Helsinki, cuando se solicitó una comida para veinte personas en un hotel de clase internacional, el personal del establecimiento se mostró muy reticente alegando que los stocks del restaurante del hotel estaban completos y, si bien el responsable acabó por organizar la comida, éste dejó claro el carácter excepcional de este favor y recordó que convenía prever este tipo de prestaciones con un mes de antelación*

4.5 Lo secuencial vs lo sincrónico

La relación con el tiempo en las empresas españolas se define principalmente por dos aspectos: la realización de distintas tareas al mismo tiempo y la adopción de una actitud flexible en relación con el tiempo. En cuanto al primero de ellos, podemos decir que la superposición de distintas tareas no es sólo muy habitual entre los empleados sino que además resulta especialmente valorada. Utilizar el ordenador al mismo tiempo que se habla con un cliente o hacer fotocopias mientras se trata de resolver un problema, son algunos de los ejemplos destacados.

(24) BOS50: *El modo de funcionamiento de los empleados de GSM se acerca más de la policonría. Es frecuente que realicen varias tareas al mismo tiempo, como utilizar el ordenador al mismo tiempo que hablan con un cliente o hacen fotocopias y resuelven un problema urgente.*

(25) PON45: *Es habitual que un español reciba a un cliente, conteste al teléfono o responda a un colaborador. Los españoles son los campeones en hacer malabarismos con varias cosas al mismo tiempo y acumulan a veces varias citas simultáneas. Al adoptar esta actitud se demoran porque quieren también disfrutar de lo que hacen. Y lo peor es que no parecen exasperarse ante esta contradicción. Respetan raramente sus programas, lo cual causa retrasos y, a veces, no cumplen lo que dicen sin aportar excusa alguna.*

Respecto al segundo aspecto (actitud flexible frente al tiempo), si bien la noción de puntualidad es reconocida en la empresa española, las experiencias de nuestros estudiantes etnógrafos revelan una gran tolerancia al retraso. Ahora bien, esta actitud flexible no se manifiesta únicamente en relación con la hora de entrada o de comienzo de una jornada, una reunión o una negociación sino que también se muestran flexibles al final de la jornada o de cualquier otro evento.

(26) IMB38: *En el seno de Spanair la jornada laboral comienza oficialmente a las 9h. Sin embargo, los empleados tienden a llegar algunos minutos (diez) tarde y no se ponen a trabajar inmediatamente sino que lo hacen después de haber charlado con sus colegas en la máquina del café. La jornada empieza realmente a las 9h30 (...). También he constatado la falta de puntualidad en las reuniones y las visitas comerciales (...). Por el contrario, conviene señalar que nadie se va a la hora legal sino 10 o 30 minutos después del horario establecido.*

Otra cuestión importante es la noción de "permanencia en la empresa", la cual no siempre va ligada a mayor productividad. De ahí que las jornadas de trabajo sean largas o que se trabaje muchas más horas a la semana que en Francia, por ejemplo (en algunas empresas se trabaja hasta 45h semanales). Este horario de trabajo permite, en cierto modo, combinar el trabajo efectivo con la necesidad de compartir momentos de convivialidad a los que hemos hecho referencia anteriormente (colectivismo). La jornada laboral en España empieza entre las 8h30 y las 9 y se acaba oficialmente a las 19, pero en realidad muchos empleados se quedan hasta las 20h. La pausa para el desayuno tiene lugar entre las 10h30 y las 11 y la del almuerzo entre la 13h y las 15h. Estos horarios pueden someterse a algunos cambios cuando llega el verano, momento en el que algunas empresas optan por el horario continuado de 8h30 a 15h (sobre todo en julio y agosto).

5. Discusión

Nuestra experiencia revela que el proyecto etnográfico en la clase de ENE constituye una práctica privilegiada ya que facilita a nuestros estudiantes el conocimiento de la cultura empresarial. Sin embargo, conviene tener en cuenta tres aspectos para la interpretación correcta del análisis:

- Las empresas citadas son PYMES y, por tanto, ello influye significativamente en los rasgos relacionados con la estructura y la gestión empresarial. Seguramente si hiciéramos un estudio a partir de empresas multinacionales, las conclusiones a las que llegaríamos serían un tanto distintas.
- Los rasgos culturales comentados son el resultado del análisis interpretativo por parte de estudiantes franceses; en consecuencia, se trata de percepciones de la cultura empresarial española desde la óptica de un hablante francés. Si bien los estudiantes recibieron una formación previa para tomar conciencia del filtro cultural adquirido, su interpretación de lo observado refleja, en muchas ocasiones, la influencia de la cultura materna. Sería interesante realizar el mismo proyecto etnográfico con estudiantes de otras nacionalidades para comprobar si los rasgos culturales observados coinciden o difieren y precisar en qué medida incide el filtro cultural en la interpretación de la cultura meta.
- Durante el período de prácticas todos los estudiantes tuvieron no sólo un tutor en la empresa sino también un tutor académico, que fue el profesor de ENE. El rol del profesor de lengua en el desarrollo del proyecto etnográfico fue el de mediador cultural y guía de la observación participativa.

Por otra parte, si bien la metodología adoptada (observación participativa y análisis interpretativo de datos) permitió llevar a cabo el objetivo fijado (precisar la parte visible de la cultura), sería interesante incorporar en el proyecto la realización de la entrevista etnográfica para poder determinar las otras capas culturales menos visibles, esto es, las creencias, los valores, las normas y los postulados implícitos de la organización empresarial. Asimismo un estudio longitudinal que incluyera proyectos etnográficos realizados en distintos períodos nos

permitiría trazar la evolución de la cultura empresarial en España y precisar si la tan necesaria externalización en tiempo de crisis ha influido en ella.

Así pues, nuestra propuesta de didactización de la cultura empresarial radica en la elaboración de un proyecto etnográfico cuyo objetivo es vincular el desarrollo de la lengua al aprendizaje cultural. El concepto del estudiante de idiomas como etnógrafo tiene como objetivo combinar la experiencia del etnógrafo de campo y una serie de marcos conceptuales para el análisis cultural con la mejor experiencia práctica del aprendizaje comunicativo y de inmersión. La realización de dicho proyecto supone la consecución de tres etapas fundamentales:

- a) La primera de ellas implica contemplar sus propias realidades culturales y ser conscientes de sus construcciones sociales.
- b) La segunda insta a analizar e interpretar tendencias y estructuras en el comportamiento y la significación de la vida cotidiana.
- c) Y la tercera conlleva poner en práctica *in situ* (en situación de inmersión en la medida de lo posible) sus costumbres de reflexión y reflexividad para entender su relación con la nueva comunidad y su lugar en ella.

El objetivo de este enfoque no es ni mucho menos formar especialistas en antropología social, sino facilitar a los estudiantes de idiomas la adquisición de la competencia intercultural, cada vez más necesaria para enfrentarse al cambiante y globalizado mercado laboral del siglo XXI. Saber interpretar los hábitos y comportamientos sin pasar por el filtro de su propia cultura les ayudará a desenvolverse en un mundo cada vez más incierto y crítico en que sus propias suposiciones y estereotipos se verán cuestionados constantemente.

En realidad, se trata de proporcionarles las herramientas culturales que les permitan descifrar contactos y experiencias interculturales en lugar de estudiar datos positivistas sobre países, estructuras y sistemas, que si bien pueden encontrar en los manuales de forma más o menos actualizada, evolucionan constantemente y además pueden ser objeto de contestación. Es precisamente esta manera de proceder la que ha llevado a nuestros estudiantes etnógrafos a llegar a reflexiones como ésta: “Dar un beso para saludar a alguien, tutearlo fácilmente o mantener una distancia cercana no implican forzosamente que en España el poder autoritario sea menor”.

Notas

¹ Thévénét (1993, pp. 32-54) resume los puntos de vista a propósito de la definición de cultura empresarial. Para un estado de la cuestión sobre dicho concepto véase Kroeber & Kluckholm (1952).

² En el apartado dedicado a la metodología ahondaremos en las dimensiones concretas que sustentan nuestro análisis.

³ Según Hofstede, los valores masculino y femenino representan los dos extremos de un continuum, que va de la importancia concedida a valores como el éxito y la posesión (valores masculinos) a la relevancia del entorno social o la ayuda mutua (valores femeninos). Así pues, los valores femeninos ponen de relieve la calidad de vida y la cohesión social (solidaridad/justicia) mientras que los valores masculinos se orientan más al éxito económico y a la eficacia.

⁴ La orientación a largo plazo es un valor dirigido al futuro de persistencia y economía mientras que la orientación a corto plazo planifica en periodos más breves y concede mayor importancia al presente y al pasado.

⁵ La relación con el entorno puede diferir de una cultura a otra. Algunas culturas consideran que puede influir en el entorno ejerciendo así un control; otras son partidarias de aceptarla tal cual y vivir en armonía con ella.

⁶ Todos los ejemplos se han sometido a un proceso de anonimización con el fin de respetar el anonimato de los estudiantes. La traducción del francés al español es nuestra.

⁷ Las iniciales que aparecen al principio de cada intervención hacen referencia a la abreviatura adoptada para cada estudiante etnógrafo (véase gráfico 2). Esta va acompañada de un número que hace referencia a la página del proyecto etnográfico correspondiente.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, B. (1998). Comunicación y cultura en situaciones profesionales: Saber Ser, Saber Estar y Saber Hacer. *Frecuencia L*, 7, marzo, pp.19-33.
- Barro, A., Jordan, S. & Roberts, C. (2001). Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. En B. Byram & M. Fleming, (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 51-81). Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Colin.
- Bollinger, D. & Hofstede, G. (1987). *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes?* Paris: Les Editions d'organisation.
- Bauman, R. & y Sherzer, J. (Eds.) (1989). *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, A. (2001). ¡Cuidado con el escalón! Un enfoque etnográfico de la investigación sobre la comunicación intercultural en el lugar de trabajo. En B. Byram & M. Fleming, (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 126-153). Madrid: Cambridge University Press.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Gumperz, J. & Hyrnes, D. (Eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Oxford University Press.
- Hall, E.T. & al. (1990). *Guide du comportement dans les affaires internationales*. Paris: Ed. du Seuil.
- Kroeber, A.L., Kluckholm, C. & Untereiner, W. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge Mass.: Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.
- Hofstede (2010, 3ª ed.). *Culture et organisations: comprendre nos programmations mentales*. Paris: Pearson Education.
- Meier, O. (2006). *Management interculturel. Stratégie, organisation, performance*. Paris: Dunod.Leemant & al.
- Cazade, A., Chanlat, J-F., Leeman, D., Louÿs, G., & McEvoy, S. (2011). *L'interculturel en entreprise: quelles formations? Aspects civilisationnels, économiques, historiques, juridiques, linguistiques*. Limoges: Éditions Lamberts-Lucas.
- Montesinos, R. (1995). Mitos y miserias de la cultura empresarial. *Revista El Cotidiano*, 73.
- Thévénét, M. (1993). *La culture d'entreprise*. Paris : Presses Universitaires.
- Trompenaars, F. (2008, 3ª ed.). *L'entreprise multiculturelle*. Paris: Maxima.

La enseñanza del español para fines económicos y comerciales hoy día: hacia un nuevo diseño del curso ELEFEC

Lieve Vangehuchten y Ana Moreno Bruna

Instituto de Comunicación Profesional y Universidad de Amberes

Resumen

En nuestro mundo globalizado, las empresas internacionales son ahora verdaderas 'multinacionales', y, por consiguiente, también multilingües y multiculturales (Cavusgil 2012). Esta nueva realidad explica el desarrollo del BELF (Business English as a Lingua Franca) como una asentada lengua vehicular en el mundo internacional de los negocios (Kankaanranta & Louhiala-Salminen 2013). No obstante, la comunicación exitosa en un contexto comercial internacional requiere más que un lenguaje común. En efecto, a pesar de que el uso del BELF se puede entender como un facilitador de la comunicación, los análisis a partir de corpus de comunicación auténtica demuestran que la comunicación eficaz y efectiva en un entorno internacional es compleja y polifacética, dado que requiere conocimientos básicos de la lengua extranjera local así como el uso de competencias comunicativas interculturales, o una inteligencia intercultural, como también lo denominan ciertos autores (Fanjul 2010, 2013).

Los materiales de inglés como lengua extranjera parecen tener en cuenta esta nueva situación de la comunicación en el escenario internacional, ya que llevan más o menos una década integrando la práctica de la competencia intercultural en sus currículos (Lario de Oñate & Vázquez Amador 2013). No obstante, ni los materiales ELEFEC (Español como Lengua Extranjera para Fines Económicos y Comerciales) ni las recientes propuestas de currículos siguen esta tendencia. En el presente estudio se examinará cómo se puede adaptar el currículo y el concepto de un curso ELEFEC al contexto actual. Para este propósito se aplicarán los criterios y principios originados de la teoría y práctica del Análisis de Necesidades (Long 2005).

Palabras clave: Español como lengua extranjera para fines económicos y comerciales, Español de los Negocios, currículo, diseño de curso, Análisis de Necesidades, Competencia Comunicativa Intercultural

I. Introducción: el contexto empresarial internacional actual y sus retos comunicativos

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre cuáles deben ser en la actualidad los contenidos de un curso ELEFEC (Español como Lengua Extranjera para Fines Económicos y Comerciales) y cómo la teoría y la práctica del Análisis de Necesidades puede orientar este proceso. En efecto, la bibliografía especializada indica que las necesidades comunicativas del mundo empresarial internacional han cambiado considerablemente en los últimos 20 años, cuando la globalización todavía estaba en sus inicios. A pesar de que la necesidad de hablar idiomas extranjeros en el mundo de los negocios no es un fenómeno reciente, es ahora, en la era de las economías internacionales, cuando las empresas deben afrontar más que nunca el desafío del multilingüismo y de la multiculturalidad, tanto en las relaciones externas como dentro de la empresa misma (Johnson et al. 2006, Cavusgil 2012).

Según Enrique Fanjul (2010, 2013), técnico comercial y economista del Estado así como antiguo consejero comercial de las embajadas de España en el extranjero, los factores culturales afectan tanto a la actividad exterior como a la gestión de recursos humanos interna en la empresa internacional. En cuanto a la actividad exterior, Fanjul destaca tres tipos de efectos: sobre los procesos de negociación que llevan a cabo las empresas en los mercados internacionales, sobre sus actividades de marketing y publicidad, y sobre la vertiente ética y de responsabilidad social corporativa. Respecto a los desafíos internos que causa el proceso de globalización de las empresas, el autor destaca:

“En los últimos años los estudios sobre recursos humanos en las empresas internacionalizadas están prestando una creciente atención a los condicionantes interculturales [...] y que en las empresas, por su parte, se están produciendo cambios importantes en las políticas de gestión del talento, como consecuencia de la toma de conciencia de la importancia que tienen estos aspectos y el consiguiente esfuerzo de optimizar las estrategias empresariales” (Fanjul, 2010, p. 12).

Resulta obvio que estos cambios también se hacen sentir en el área de la comunicación empresarial. Como consecuencia de ello, las empresas multinacionales van adoptando estrategias específicas de gestión lingüística. La más aplicada es, sin duda, el uso del inglés como *lingua franca* o lengua de trabajo común, guardando la posibilidad de hablar otro idioma en contextos formales (en la mayoría de los casos, el inglés estándar) o informales (los idiomas locales) (Kankaraantaa & Louhiala-Salminen 2010, 2013). Otra estrategia que se aplica con frecuencia es el multilingüismo funcional, que admite el uso de varios idiomas en el seno de la misma empresa (para un resumen de las diferentes estrategias véase Harzing et al. 2011). Además, cualquiera que sea la solución adoptada, varios recientes estudios empíricos demuestran que la gestión de la comunicación en una empresa internacional requiere más que tácticas meramente lingüísticas, y que resulta imprescindible para el buen funcionamiento de la comunicación interna y externa desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural de los trabajadores (Burek 2009, Tange & Luring 2009, De Groot 2012, Gunnarsson 2013). Por consiguiente, se puede asumir que el alumnado ELEFEC, futuros profesionales internacionales, usará sus conocimientos de la lengua española sin lugar a dudas en un contexto multilingüe y multicultural, donde su CCI pondrá a prueba sus estrategias específicas de gestión lingüística.

No obstante, si se analizan los materiales de ELEFEC, se debe concluir que los manuales ELEFEC que están actualmente disponibles en el mercado son mayoritariamente reediciones de manuales publicados en los años noventa del siglo XX. En el año 2005 se publicaron unos diez manuales ELEFEC más, y el manual más reciente, que sepamos, data del año 2009¹. Por lo tanto, como la gran mayoría de los materiales ELEFEC lleva por lo menos diez años en el mercado, resulta imposible que tengan en cuenta los cambios recientes en el escenario empresarial internacional (Buendía Cambroner 2013). En efecto, un análisis empírico acerca del concepto de liderazgo en cinco manuales ELEFEC, demostró que se llevan reciclando los mismos temas y contenidos desde hace dos décadas (Vangenhuchten 2013). Asimismo, el análisis que realizó Riutort Cánovas (2010) de materiales de Español de los Negocios demostró que en los manuales estudiados predomina una visión tradicional de la cultura y que apenas se practican las habilidades interculturales específicas en las interacciones comerciales. Además, se cubren solo parcialmente las habilidades interculturales generales, y eso mediante la mera adquisición de conocimientos teóricos que no tiene una clara aplicación práctica en el contexto multilingüe y multicultural en el que tendrán que defenderse los estudiantes. En cuanto al enfoque pedagógico, los materiales no logran establecer la relación deseada entre lengua y cultura. Lo que claramente tienen en común dichos materiales es que siguen dirigiéndose a su público meta como si fueran a funcionar en un contexto laboral exclusivamente español, lo cual no es en absoluto el caso para la mayoría de ellos, ya que el público ELEFEC tiene un marcado perfil internacional. Además, en los casos más bien excepcionales en que un extranjero sí se integre en una organización que opere exclusivamente en un entorno hispanohablante, es más que probable que el alumno en cuestión aprenda más rápido y con mayor efectividad mediante un curso individual a medida y específico, sobre todo en combinación con la inmersión total.

Por otro lado, cabe destacar que las obras teóricas acerca de Español de los Negocios tampoco ofrecen un enfoque novedoso a este respecto. Tanto el Plan Curricular de Español de los Negocios de la Fundación Comillas (Martín Peris & Sabater 2011) como el currículo propuesto por Cervera Rodríguez (2012) en la obra *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* se limitan en cuanto a contenidos interculturales a referirse al Plan Curricular del Instituto Cervantes para los referentes culturales y socio/interculturales en el currículo del español general. Por lo que se refiere a los contenidos específicos, destacan la urgencia de realizar un análisis de necesidades para disponer de datos fiables, y solo se sugieren “con cautela”, “de modo provisional” hasta que se realice el análisis necesario y como “fruto de

su voluntarismo e intuición” unos contenidos a modo de ilustración de los principios básicos que evocan (Martín Peris & Sabater, 2010, p. 33-34 y 38).

De ahí que el momento parezca oportuno para plantear la cuestión de saber qué necesidades debe cubrir un curso ELEFEC hoy en día. Este es el objeto del presente estudio, que se presenta por un lado como un ejercicio de reflexión sobre un nuevo concepto de curso, y por otro, como un estado de la cuestión en cuanto a la investigación reciente sobre el perfil comunicativo del empresario internacional actual.

2. El Análisis de Necesidades: teoría y práctica

La teoría y la práctica del Análisis de Necesidades (AN) es una metodología que tiene sus orígenes en las ciencias sociales y que tiene como objetivo la detección, la identificación y la evaluación de las necesidades de una población respecto a un problema o una situación problemática. El AN fue aplicado a las lenguas con fines específicos por Hutchinson & Waters (1987) y se considera desde entonces como un paso imprescindible en el diseño de un curso para fines específicos. Lo que dicen principalmente es que primero hace falta identificar la situación meta, para después realizar un análisis riguroso de los rasgos comunicativos de dicha situación. Estos rasgos comunicativos no solo se refieren a los contenidos léxicos y gramaticales, sino también a las competencias comunicativas específicas requeridas por la situación. A partir de esta idea, Hutchinson & Waters elaboraron su conocida metodología de *Target Situation Needs Analysis*, que implicaba un trabajo de sondeo preparatorio para el diseñador del curso a partir de preguntas básicas sobre la situación meta. No obstante, la metodología resultó muy compleja y laboriosa, y además, no quedó del todo claro cómo se podían usar los resultados para crear un curso. Otro reparo importante fue la insistencia exagerada en el punto de vista del analista y la falta de atención hacia el perfil del alumno con sus limitaciones y condiciones específicas. De ahí que la metodología se completara con un análisis de la situación inicial de aprendizaje, el llamado *Present Situation Analysis*, con el fin de identificar el perfil cognitivo, educativo y lingüístico del alumno (Dudley-Evans & St. John 1998). Como estos dos tipos de análisis no tenían en cuenta el contexto pedagógico y las necesidades del alumno a este respecto, se creó un tercer enfoque en la corriente del AN, el *Pedagogic Needs Analysis* (West 1998). Este enfoque abarca el análisis de tres condiciones que determinan el proceso pedagógico. La primera es el análisis de las deficiencias o de lo que falta entre la situación de inicio y la situación meta. Este análisis debe incluir tanto el análisis de los contenidos lingüísticos (el dominio de la lengua y de las competencias comunicativas) como de los contenidos extralingüísticos, o sea específicos de la disciplina estudiada. Lung (2014) habla en este contexto de ‘*blended needs analysis*’, y argumenta que es necesario integrar el análisis de discurso y de género en el análisis lingüístico, para que se supere el nivel del registro (vocabulario y gramática), y se cree un puente entre el uso de los elementos lingüísticos y el objetivo de los contenidos específicos mediante el análisis de las características genéricas y discursivas de la comunicación estudiada. La segunda condición que debe ser analizada son las estrategias de aprendizaje que requiere el alumno para ser capaz de alcanzar los objetivos. Este análisis debe tener en cuenta varios aspectos relacionados con la personalidad del alumno, como su perfil de aprendizaje y su motivación. Finalmente, el análisis de los medios sirve para informar sobre el contexto en que se realiza el proceso de aprendizaje, por ejemplo el contexto escolar, el contexto cultural, el contexto institucional, en la medida en que sean relevantes para el proceso de aprendizaje.

En la actualidad se estima que los diferentes enfoques metodológicos de la teoría del AN son complementarios y necesarios para diseñar un curso de lengua con fines específicos (Songhori 2008). Para este propósito, actualmente se adopta en la bibliografía especializada la división entre necesidades objetivas, para todo lo que depende del contexto técnico-específico y lingüístico, y necesidades subjetivas, para hacer referencia a las diferencias que pueden existir en función del perfil de los alumnos y del contexto escolar (Martín Peris & Sabater 2011).

En cuanto a métodos de análisis se pueden usar tanto métodos cuantitativos (sondeos, cuestionarios, análisis de corpus) como cualitativos (entrevistas guiadas por la experiencia o por

la intuición, análisis de discurso, análisis de registro, análisis de género). No obstante, Long (2005) advierte del abuso del alumno como única o principal fuente de información. Tradicionalmente, los alumnos eran considerados en el AN como una fuente primaria de información, lo que aporta información valiosa al análisis pedagógico, pero resulta obvio que no son los alumnos los que mejor saben cómo funciona la comunicación en el lugar de trabajo. Por consiguiente, Long sugiere otras fuentes de información complementarias, tales como la consulta de profesionales experimentados en el área de la especialidad, de especialistas en RR.HH., de expertos académicos en la materia, de materiales auténticos (escritos y hablados) y de profesores con experiencia en la lengua con fines específicos. En resumen, para que el AN sea representativo, Long (2005) propone adoptar el método de la triangulación de recogida de datos y/o fuentes, como es usual en la investigación cualitativa en las ciencias sociales. La triangulación, que es la combinación de dos o más tipos de datos y fuentes, permite corroborar la veracidad de los resultados obtenidos e incrementar su fiabilidad.

Volviendo al objetivo principal de este estudio, resulta claro que la reflexión sobre un concepto de curso de ELEFEC actual requiere el trabajo previo del análisis de necesidades del área ELEFEC, y, de preferencia, con el método de la triangulación de datos y/o fuentes. En la siguiente sección se darán unas ideas sobre cómo se puede abordar una operación de tal envergadura, enfocando especialmente la disponibilidad de datos y fuentes.

3. Los contenidos de un curso ELEFEC en la actualidad: ¿En qué datos y fuentes basarse?

Para el diseño de un plan curricular de una lengua extranjera para fines generales no es difícil encontrar pautas objetivas e internacionalmente reconocidas, ya que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER 2001) ofrece informaciones pormenorizadas sobre los contenidos recomendables por niveles. Sin embargo, el MCER apenas menciona la temática de las lenguas para fines específicos, por lo cual su utilidad se limita para estas mismas a la planificación de la progresión de los conocimientos gramaticales, y, en menor medida, también léxicos.

Sin embargo, Europa tiene otras iniciativas que pueden hacer aportes valiosos al diseño de un curso ELEFEC, incluso si estas iniciativas no fueran concebidas con vistas a la enseñanza de lenguas. En lo que sigue se van a comentar un par de ellas.

En el año 2002 la Comisión Europea aprobó la creación de ECVET o el *European Credit System for Vocational Education and Training*. Se trata de un marco técnico para el reconocimiento internacional de resultados de aprendizaje, obtenidos de manera formal o informal y formulados como conocimientos, destrezas y competencias², con el objetivo de poder otorgar una calificación válida en el EQF o el *European Qualification Framework* e incentivar de esta manera la movilidad internacional. Este sistema originó varios proyectos financiados por el *Leonardo Da Vinci Lifelong Learning Programme*, algunos relacionados directamente con el mundo empresarial. Lo interesante de estos proyectos para el propósito del presente estudio es su vínculo inmediato con el mundo empresarial real, sin pasar por el mundo (académico) de la enseñanza. El proyecto *INTENT-Competences for International Entrepreneurship* (2007-2009), por ejemplo, fue creado con los objetivos de analizar las necesidades formativas de un emprendedor internacional, por un lado, y ofrecer las herramientas necesarias para entrenar los conocimientos, las destrezas y las competencias que caracterizan esta carrera, por otro. Los datos fueron recogidos mediante sondeos y entrevistas en 55 empresas internacionales en 8 países europeos (Bélgica, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, Portugal, Rumanía y Slovenia). De esta manera se pudo elaborar un perfil de competencias para el emprendedor internacional, así como un programa de entrenamiento y evaluación, y un portafolio para el (auto)asesoramiento. Estas herramientas ofrecen, desde luego, unos contenidos que pueden servir para estructurar el currículo de un curso ELEFEC, como se puede ver en el siguiente resumen de los cinco submódulos.

I: Creatividad empresarial

Conocimientos: adquirir técnicas de reflexión creativa, de flexibilidad, etc.

Destrezas: aprender a aceptar la complejidad y de mantener la efectividad en un entorno que está continuamente cambiando

Competencias: aprender a tener la mente abierta, a tener curiosidad, a tener el espíritu crítico, etc.

II: Liderazgo internacional

Conocimientos: adquirir diferentes modelos de liderazgo, adquirir técnicas de liderazgo, por ejemplo sobre la planificación, la gestión, la motivación, la interculturalidad, etc.

Destrezas: aprender a evaluar posibles riesgos y tomar decisiones fundadas tomando en consideración todos los factores y todas las partes implicadas; ser capaz de generar el sentido del compromiso en los colaboradores, también si son de otras culturas

Competencias: aprender a asumir riesgos, a asumir responsabilidad, a inspirar, a encontrar soluciones, a priorizar, etc.

III: Negociar e influenciar en un contexto internacional

Conocimientos: adquirir estrategias, técnicas y modelos de negociación en un contexto intercultural; adquirir conocimientos de gestión de conflicto

Destrezas: aprender a negociar buscando soluciones que satisfagan a todas las partes implicadas (win-win), aprender a reconocer las diferencias culturales en los estilos de negociación de los interlocutores sin caer en los estereotipos

Competencias: aprender a ser perspicaz y a tener empatía

IV: Conocer a ti mismo y a los demás

Conocimientos: adquirir una inteligencia emocional, adquirir estrategias de crear un clima de confianza, adquirir estrategias de gestión de estrés

Destrezas: aprender a usar todos los sentidos como fuentes de información, aprender a auto motivarse y a apoyarse a sí mismo,

Competencias: aprender a aceptar las diferencias y verlas como oportunidades

V: Comunicación intercultural

Conocimientos: adquirir conocimientos de los diferentes conceptos de 'cultura', de los modelos de comunicación intercultural (verbal y no verbal)

Destrezas: aprender a adaptar su estilo de comunicación al estilo del interlocutor de otra cultura

Competencias: aprender a tener una actitud positiva y de tolerancia

De este resumen queda claro que la formación hace hincapié en la importancia del empresario de abrirse al otro como elemento clave del éxito de su negocio. A este propósito merece la pena examinar más de cerca el resumen del contenido de uno de los submódulos. Reproducimos a continuación el resumen del submódulo III:

SUBMODULO	CONOCIMIENTO		DESTREZAS		COMPETENCIAS La capacidad de ...	
III: Negociar e Influir en un contexto internacional	C1	Estrategias de negociación, modelos y técnicas en un contexto multicultural	D1	Influir a los demás con tus ideas y negociar	C1	Mostrar agudeza sensorial
	C2	a. Soluciones win/win b. Enfoques interculturales de solución de conflicto	D2	Entender las necesidades y prioridades de clientes (internos y externos)	C2	Mantener el equilibrio entre el alcance de sus propios objetivos y la comprensión de las preocupaciones y los motivos de los demás
			D3	Tener en cuenta diferentes estilos de negociación en la interacción con otras culturas		
			D4	Encontrar soluciones win/win en posibles situaciones de conflicto con personas de otras culturas		

Fuente: <http://www.evta.net/intent/website/index.html> (2010, Traducción de las autoras)

Otro proyecto financiado por el Leonardo Da Vinci Lifelong Learning Programme es el C-EO Coach for Entrepreneurial Opportunities (2013-2015), actualmente en curso de realización, y la continuación del Certificate Entrepreneurship (2011-2012). Aunque los perfiles de un empresario y un emprendedor no coinciden completamente, ya que el primero no necesariamente funda su propia empresa, los dos sí necesitan competencias de gestión compartidas. En este sentido es útil examinar los contenidos del *toolkit* o caja de herramientas que ofrece el proyecto, como posible hilo conductor para un curso ELEFEC. A continuación se comentarán brevemente estos contenidos, que comprenden siete submódulos que se definen como procesos en el trabajo del emprendedor:

1. Determinar la imagen (futura) de la empresa;
2. Dar forma a la empresa;
3. Encontrar fondos;
4. Gestionar las finanzas de la empresa;
5. Posicionar y/o innovar la empresa;
6. Comprar para la empresa (productos y/o servicios);
7. Adquirir órdenes/clientes, hacer ofertas y/o negociar.

Para cada proceso se describen los conocimientos, las destrezas y las competencias necesarias, como se puede ver en el siguiente ejemplo sobre el último proceso:

CEO proceso de trabajo 7 : Adquirir órdenes/clientes, hacer ofertas y/o negociar			
Descripción	El emprendedor informa a sus clientes (potenciales) de la oferta de la empresa, evalúa el potencial del cliente y determina las próximas etapas hacia los clientes (potenciales). Emite una oferta al cliente en función de sus necesidades, teniendo en cuenta la fidelización del cliente y la promoción de la empresa. Si es necesario, especifica la oferta en un proyecto. Negocia con el cliente sobre el precio y la calidad y determina en función de ello una nueva oferta para el cliente. Según las opciones conviene un precio con el cliente.		
Resultado esperado	Acuerdo con el cliente sobre el precio y/o las condiciones, teniendo en cuenta el interés del cliente y de la empresa.		
Competencia	Componente(s)	Indicador de rendimiento	Conocimientos y destrezas
Decidir e iniciar las actividades	Tomar riesgos calculados	El emprendedor: Toma riesgos calculados en la manera de adquirir clientes, de hacer ofertas y de negociar para que el interés tanto del cliente como de la empresa sea cumplido.	Aplicar las condiciones de venta generales Efectuar los cálculos Realizar/ evaluar los contratos Completar los formularios, realizar los mensajes/anuncios/ofertas/procedimientos Intercambiar informaciones Estimar/evaluar el potencial del cliente Evaluar las condiciones de suministro/pago Evaluar/hacer ofertas Aplicar las técnicas de negociación Determinar el precio final
Persuadir e influenciar	Servirse de las emociones Expresar y justificar las ideas y las opiniones Negociar Buscar el acuerdo	El emprendedor: Utiliza técnicas de negociación y diferentes argumentos (de venta) para influenciar al cliente y llegar a un acuerdo para que el cliente acepte el acuerdo que contenga la propuesta final de la negociación.	
Operaciones empresariales y comerciales	Explotar las oportunidades y las posibilidades	El emprendedor: Identifica las oportunidades en el contacto con los clientes (potenciales) y la negociación para fidelizar al cliente con una oferta y/o la propuesta final y/o negociar un acuerdo comercial atractivo, para que el resultado final sea del interés de la empresa.	

Fuente: <http://www.ce-ondernemerschap.nl/docenten/ce-ondernemerschap-international> (2012, traducción de las autoras)

Un tercer ejemplo de proyecto con la misma afiliación europea y que puede servir de inspiración es Entre-Coach: *Coaching for Entrepreneurs* (2010-2012). Este proyecto pretende formar a los entrenadores de formaciones para (futuros) empresarios, con el argumento de que “los profesores también tienen que aprender a hacer frente a un mercado global cambiante y a pensar de otra manera”. El diseño de los cursos que ofrece este proyecto está basado en los resultados de un estudio de análisis de necesidades que se realizó en cinco países europeos, tanto con PYMES como con formadores. Los temas y las competencias propuestos en los materiales son similares a los de los proyectos INTENT y C-EO, aunque menos desarrollados.

Estos ejemplos no son exhaustivos en absoluto. Cuando se realiza una búsqueda con los términos ‘international business’ en la página web de los programas *Leonardo Da Vinci Lifelong Learning* (<http://www.adam-europe.eu/adam/project/search.htm>), se obtienen 2425 resultados. Un recorrido superficial de los resúmenes de los primeros demuestra la recurrencia de los términos ‘competencias’, ‘interculturalidad’ y ‘lenguas’. Por lo tanto, se puede concluir de esta consulta intuitiva que no faltan datos ni fuentes para identificar las competencias necesarias del empresario internacional hoy en día. Los contenidos específicos basados en un análisis de necesidades de la situación meta están, pues, disponibles, aunque falta sistematizarlos para llegar a un currículo equilibrado y representativo. Quedan, no obstante, las cuestiones del análisis de la situación inicial así como de las necesidades pedagógicas. Estas se discutirán en la siguiente sección.

4. El concepto y el currículo de un curso ELEFEC: hacia un nuevo diseño

En la sección anterior se ha podido constatar que existen numerosos estudios internacionales empíricos, basados en análisis de necesidades cuantitativos y cualitativos, que aportan los elementos necesarios, tanto en relación con conocimientos técnico-específicos como en cuanto a destrezas y competencias, para poder diseñar un índice de materias y seleccionar contenidos para un curso ELEFEC. Ahora se plantean dos retos más, es decir el reto del currículo lingüístico, y el reto del concepto pedagógico más adecuado. Ambos retos corresponden a las dos vertientes pendientes de la teoría del AN, respectivamente, el análisis de la situación inicial del alumno en cuanto a su potencial cognitivo, sus experiencias lingüísticas anteriores y su motivación, y el análisis de las necesidades pedagógicas. De esta manera, se cubre con el análisis tanto las necesidades objetivas como las subjetivas.

Si procedemos como lo hemos hecho para los contenidos técnico-específicos, tenemos que examinar primero los manuales existentes en el mercado. Estos se pueden dividir en dos grandes categorías, los de antes del MCER, y los de después. La diferencia principal en cuanto a la situación inicial es que los manuales posteriores al MCER siguen los mismos niveles que para el español general y parten de un nivel cero, mientras que los manuales anteriores al 2001 piden conocimientos previos del español general. Se puede plantear la cuestión de si esta fue una decisión pedagógica deliberada por parte de los autores, o si más bien se siguió la corriente. Como bien dice Sánchez en su obra de consulta sobre la historia de ELE en España:

“Aunque no haya sido la pretensión de sus autores, el MCER se ha convertido en el manual de referencia para todos los sistemas educativos de Europa (al menos). La realidad que ha surgido en torno al MCER no es exactamente la declarada en el libro. Además, éste está planteado para que sean los profesores, en conjunción con sus alumnos, quienes definan el qué y cómo enseñar. [...] Al convertirlo los Gobiernos y las autoridades educativas en un manual prescriptivo, se ha concretado algo que el MCER no concreta”. (Sánchez, 2009, p. 187).

De esta cita se desprende claramente que quienes finalmente deben decidir cómo se organizan los contenidos de un curso son los profesores, y que lo deben hacer en función y a medida de su público, los alumnos. Ahora bien, teniendo en cuenta el perfil del alumnado ELEFEC, se puede defender que para este público meta específico se ofrezcan desde la primera toma de contacto con la lengua contenidos que por lo menos se sitúen en un contexto para fines específicos, incluso si los contenidos mismos son principalmente generales. Además, la motivación del alumno será mayor si se enfoca desde el principio su especialidad, sin tener que invertir tiempo en conocimientos que no le servirán en su ocupación profesional. Esto no impide, por supuesto, que más adelante empiece a interesarse por aspectos más generales y culturales de la lengua que está descubriendo (Aguirre Beltrán et al. 2012). Sin embargo, también existe la postura opuesta, que recomienda solo iniciar la adquisición de la lengua para fines específicos a partir de un nivel B1, como se puede leer en el Plan Curricular de Español de los negocios de la Fundación Comillas (Martín Peris & Sabater, 2011, p. 29). Los autores observan, no obstante, que “la relación entre un currículo de lengua extranjera con fines generales y otro con fines específicos es de mutua interpenetración” y citan en la propuesta de contenidos para un currículo de Español de los Negocios la adquisición de nociones comunicativas y reglas gramaticales básicas propias de un nivel A1-A2 (op. cit. 2011, p. 28).

En cuanto al enfoque pedagógico que presentan los manuales ELEFEC, también es posible hacer dos grupos, pero esta división no parece depender tanto de la influencia del MCER sobre el panorama europeo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El primer grupo es el de los manuales con una marcada orientación terminológica y fraseológica. Para los autores de estos manuales el aprendizaje de una lengua para fines específicos es ante todo una operación epistemológica que se encuadra en el marco lingüístico de la lengua en general. El segundo grupo de manuales se caracteriza por compartir lo que se llamaba antes de la creación del MCER, el enfoque nocional-funcional, y después del MCER, el enfoque comunicativo, pero que no difieren sustancialmente (Sánchez, 2009, p. 182). Este enfoque prioriza el entrenamiento de las destrezas y hace hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en la

lengua extranjera. Ahora bien, como se ha constatado en la sección anterior de este texto, el entrenamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) está muy presente en la formación de un empresario internacional. Por consiguiente, cabe reflexionar sobre si se puede y cómo se puede integrar este contenido de aprendizaje en un curso ELEFEC. Es patente que las dos preguntas levantan bastante polémica en la bibliografía especializada.

Por lo que se refiere a la primera pregunta, o sea si el componente intercultural tiene su lugar en un curso de lengua para fines específicos, hay autores que argumentan que debe ser un elemento imprescindible, ya que dejar que un alumno entre en el escenario internacional sin una preparación en CCI puede desembocar en una actitud de rechazo generalizado hacia culturas ajenas. En efecto, estudios empíricos recientes con estudiantes universitarios demuestran que la mera exposición por inmersión a culturas extranjeras, como ahora es posible gracias a los programas de intercambio académico, no solo resulta insuficiente, sino hasta contraproducente (Fall et al. 2013, Liu 2014). Según Fall et al (2013) el peligro consiste en que el contacto intercultural sin formación en CCI puede engendrar prejuicios y estereotipos entre estudiantes universitarios que entran en contacto con estudiantes de otros países. Un tal comportamiento de incompetencia intercultural puede persistir e influenciar más tarde su carrera profesional en un contexto empresarial multicultural (2013, p. 413). No obstante, también hay muchas voces en contra de la postura de ver CCI como una parte imprescindible del curso ELEFEC. No es de extrañar que los oponentes más importantes sean los profesores mismos. Sánchez destaca la importancia de la integración de la interculturalidad en las clases de idiomas, pero subraya también que los primeros a los que se debe convencer de ello son los profesores (2009, p. 321): “Tanto el enfoque ‘intercultural’ (más europeo) como el ‘multicultural’ (más propio de Estados Unidos de América y del Reino Unido, Kramsch, 1995) inciden a menudo en cuestiones sociales y políticas, y este hecho no siempre es aceptado por todos. La cuestión que algunos plantean es si el profesor de lenguas se ha de convertir también en profesor de ciencias políticas y sociales.”

La segunda pregunta acerca de cómo integrar el componente CCI en un curso de lengua para fines específicos, tampoco queda exenta, ya que las teorías pedagógicas no son unánimes en cuanto al diseño conceptual. Los autores que mayor difusión han dado a la idea de combinar la enseñanza de una lengua con la enseñanza de CCI son Bennet (1993) y Byram (1997). El MCER (2001) también abarca la CCI, pero desafortunadamente no incluye escalas para analizar y evaluar la competencia intercultural. Una de las iniciativas con mayor difusión y muy influenciada por el trabajo de Byram es el proyecto INCA, fundado bajo el programa Leonardo Da Vinci II donde se ha desarrollado un marco metodológico, una batería de herramientas de evaluación y un portfolio para la evaluación de la CCI (Proyecto INCA, 2004).

Sin embargo, también han sido muy criticados, sobre todo por la falta de estudios empíricos que corroboren la efectividad de los métodos (Garrett-Rucks 2012). En un artículo acerca del estado de la cuestión para la adquisición del inglés como lengua extranjera, Byram & Masuhara (2013) disciernen dos corrientes en los materiales disponibles: una en que prima el componente lingüístico, y otra en que el componente intercultural determina el marco conceptual del curso. Idealmente, se tendría que llegar a una integración equilibrada de ambos componentes. A este propósito, Byram & Masuhara (2013) resaltan la urgencia de la creación interdisciplinaria de materiales y cursos, y de la investigación empírica sobre su efectividad. Esta conclusión se aplica con aun más validez al ámbito ELE/ELEFEC, ya que la existencia de materiales de *intercultural language education* para la lengua española es casi nula, como también afirma Sánchez (2009, p. 317):

“En la literatura sobre el tema ya es posible encontrar bastantes ejemplos de actividades y sugerencias varias cuya finalidad es la enseñanza de determinados elementos culturales. Son ideas interesantes y válidas, pero el objetivo final no es aislar elementos culturales de la lengua que se enseña y tratarlos autónomamente. El ideal sería elaborar un sílabo en el cual ambos componentes aparezcan entrettejidos, como ocurre en la realidad.”

5. Conclusión y futuras pistas de reflexión

En este estudio se ha pretendido reflexionar sobre un nuevo diseño de un curso ELEFEC, adaptado a las necesidades actuales del empresario internacional. Se ha demostrado, mediante un escrutinio de la bibliografía especializada así como con un examen de recientes análisis de necesidades que, en la actualidad, el empresario internacional que debe funcionar en situaciones multilingües sacará probablemente más provecho de un curso ELEFEC orientado hacia un contexto profesional multinacional y multicultural, que de un curso que trata contenidos que enfocan principalmente un entorno exclusivamente hispánico, en cuanto a la lengua, y técnico, en cuanto al discurso.

Por consiguiente, parece oportuno realizar cambios en el diseño del curso ELEFEC, tanto en cuanto al currículo técnico-específico y lingüístico, como en cuanto al concepto pedagógico. Por lo que se refiere al currículo, el recorrido de los estudios de Análisis de Necesidades en un contexto europeo indica que en la actualidad los conocimientos técnico-específicos deben ser respaldados por destrezas y competencias que aseguren la gestión exitosa de una organización multilingüe y multicultural. La diferencia principal respecto de los currículos actuales, por tanto, está en el hecho de que las destrezas y las competencias adquieren un peso igual de importante que el de los conocimientos técnico-específicos. En el proyecto europeo INTENT, que se ha comentado en la sección 3 de este texto, se refiere a estas destrezas y competencias con el término inglés *entrepreneurial mindset*, lo que se podría traducir al español con ‘sentido empresarial’. Concretamente, se trata de técnicas de negociación, de gestión de ventas, de gestión de cambios (*change management*), de solución de problemas, de gestión de equipo, y de destrezas comunicativas, destrezas de presentación, competencias interpersonales e interculturales y lingüísticas.

Ahora bien, llevar todo esto al currículo de un curso EFEC supone una labor ingente. En efecto, en un curso de lengua para fines específicos todo resulta doble, ya que se deben trabajar tanto los contenidos y competencias lingüísticas como las específicas de la disciplina misma, o sea económicas y comerciales en nuestro caso. Dicho de otro modo, que el análisis de necesidades está hecho en gran parte no impide que los temas y los materiales ‘crudos’ deban ser analizados y manipulados con el fin de incluirlos adecuadamente en un curso. A este propósito tampoco se debe partir desde cero, ya que los recientes trabajos metodológicos acerca del currículo de Español para los negocios, como el ya citado Plan Curricular para Español de negocios de la Fundación Comillas (Martín Peris & Sabater 2011) y el capítulo de Español de negocios de Cervera Rodríguez (2012) en la también ya citada obra de consulta *Teoría y Práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (2012), ofrecen pautas claras sobre cómo estructurar los contenidos en diferentes componentes (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje).

Finalmente, también queda pendiente el reto de integrar el componente intercultural en el curso ELEFEC. Esto requiere en primer lugar más investigación empírica sobre la interculturalidad en intercambios con el mundo hispanohablante. Es cierto que la bibliografía especializada sobre la práctica de la adquisición de una competencia comunicativa intercultural es amplia y empíricamente fundada - véanse, por ejemplo, Deardorff (2009) y Berardo & Deardorff (2012) -, pero los principios de competencia intercultural de estos trabajos necesitan ser examinados en un entorno hispánico. Una operación de tal envergadura solo se puede realizar con un consorcio internacional con la participación de diferentes países de varios continentes, lo cual solo es posible en el marco de un proyecto con fondos supranacionales. Asimismo, queda el desafío de elaborar el enfoque pedagógico apropiado para integrar la CCI de manera equilibrada en el curso ELEFEC. Como hemos visto en la sección 4 de este texto, la bibliografía especializada indica que urge la investigación empírica en este campo, por lo cual la composición de un sílabo para el EFEC que incluya la CCI es muy deseada, ya que es el primer paso en el proceso de corroboración.

En resumen, si sumamos las tareas pendientes antes de poder realizar un curso ELEFEC adaptado a las necesidades del entorno comercial actual, solo podemos concluir que aún queda mucho por hacer, y que la misión requiere una colaboración a nivel internacional. Ojalá nos

animemos, sería de hecho una excelente oportunidad de poner a prueba nuestra propia Competencia Comunicativa Intercultural.

Notas

¹ Esta consulta se puede realizar en http://www.todoele.net/materialesbiblio/Materiales_list.asp, seleccionando como categoría “Fines específicos” (consulta realizada el 22 de enero de 2015).

² Se puede encontrar una definición de los términos ‘resultados de aprendizaje’, ‘conocimientos’, ‘destrezas’ y ‘competencias’ en la página oficial (<http://www.euvestsupport.eu/index.php?id=127&L=3>). Los términos son traducciones de las formulaciones originales en inglés: *learning outcomes*, *knowledge*, *skills*, *competence*.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, B., Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (2012). La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general. In S. Robles Ávila y J. Sánchez Lobato (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp.13-38). Málaga: Universidad de Málaga.
- Bennett, J. M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural.
- Berardo, K. & Deardorff, D.K. (2012). *Building Cultural Competence: Innovative Intercultural Training Activities and Models*. Sterling: Stylus.
- Buendía Cambronero, M. (2013). Considering cultural content in Language for Specific Purposes: Business Spanish curricula, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32 (1), 61-74.
- Burek, Ch. (2009). *Post-merger intercultural communication in multinational companies. A linguistic analysis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol, PA: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., & Masuhara, H. (2013). Intercultural competence. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development*. London/New York: Bloomsbury.
- Cavusgil, S. T. (2012). *International business: the new realities*. Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson.
- C-EO Coach for entrepreneurial opportunities. Consultado el 12 de febrero de 2015, <http://www.cfeo.eu/http://www.cfeo.eu/>.
- Certificate Entrepreneurship. Consultado el 12 de febrero de 2015, <http://www.ce-ondernemerschap.nl/docenten/ce-ondernemerschap-international/toolkit-en>.
- Cervera Rodríguez, A. 2012. El español de los negocios. In S. Robles Ávila y J. Sánchez Lobato (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp. 75-117). Málaga: Universidad de Málaga.
- Deardorff, D.K. (ed). (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- De Groot E.B. (2012) "Personal preference or policy? Language choice in a European-based international organization", *Corporate Communications: An International Journal*, 17(3), 255-271.

-
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Entre-coach Coaching for entrepreneurs. Consultado el 12 de febrero de 2015, <http://www.entre-coach.eu/http://www.entre-coach.eu/>.
- Fall, L. T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C., & Holmes, W. (2013). Intercultural Communication Apprehension and Emotional Intelligence in Higher Education Preparing Business Students for Career Success. *Business Communication Quarterly*, 76(4), 412-426.
- Fanjul, E. (2010). Factores culturales e internacionalización de la empresa. *ICE*, 856, 7-19.
- Fanjul, E. (2013). *Negociación intercultural: Afrontando las barreras culturales en la internacionalización de la economía y la empresa*. E-book: Smashwords editions. Consultado el 12 de febrero de 2015, <http://es.scribd.com/doc/247767283/Negociacion-Intercultural-Fanjul#scribd>.
- Garrett-Rucks, P. (2012). Byram versus Bennett: discrepancies in the assessment of learners' IC development. *Proceedings of Intercultural Competence Conference September (2)*, 11-33.
- Gunnarsson, B.-L. (2013). Multilingualism in the Workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 162-189.
- Harzing, A.-W., Köster, K., & Magner, U. (2011). Babel in business: The language barrier and its solutions in the HQ-subsidiary relationship. *Journal of Worlds Business*, 46(3), 279-287.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: CUP.
- INTENT (2008). INTERNATIONAL ENTREPRENEURSHIP A comparative analysis of interviews on "Intercultural Intelligence (II) in international business" in Europe. Lifelong Learning Programme: Europe. Consultado el 12 de febrero de 2015, <http://www.evta.net/intent/website/index.htmlhttp://www.evta.net/intent/website/index.html>.
- Johnson, J. P., Lenartowicz, T., & Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37(4), 525-543.
- Kankaanranta, A. & Louhiala-Salminen, L. (2010) "English? – Oh, it's just work!": A study of BELF users' perceptions. *English for Specific Purposes*, 29, 204-209.
- Kankaanranta, A. & Louhiala-Salminen, L. (2013). What language does global business speak? – The concept and development of BELF. *Ibérica*, 26, 17-34.
- Lario de Oñate, M.C. & Vázquez Amador, M. (2013). The intercultural component in Business English textbooks. *Ibérica*, 26, 171-194.
- Liu, S. (2014). Becoming intercultural: Exposure to foreign cultures and intercultural competence. *China Media Research*, 10 (3), 7-14.
- Long, M. (2005) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: CUP.
- Lung, J. (2014) A blended needs analysis. Critical genre analysis and needs analysis of language and communication for professional purposes. En V. Bhatia & S. Bremner, (Eds.), *The Routledge handbook of language and professional communication* (pp. 257-273). Routledge: New York.
- Martín Peris, E. & Sabater, M.L. (2011). *Plan curricular del español de los negocios de la Fundación Comillas*. Comillas: Fundación Comillas.
-

-
- MCER (2001). Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas. Consejo de Europa. Consultado el 12 de febrero de 2015, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- INCA Project. (2004). INCA Assessor Manual. Consultado el 12 de febrero de 2015, http://www.incaproject.org/en_downloads/21_INCA_Assessor_Manual_eng_final.pdf.
- Riutort Cánovas, A. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza*. Tesis doctoral inédita. Consultado el 12 de febrero de 2015, http://oa.upm.es/10621/1/ANTONIO_RIUTORT_CANOVAS_1.pdfhttp://oa.upm.es/10621/1/ANTONIO_RIUTORT_CANOVAS_1.pdf.
- Robles Ávila, S. y Sánchez Lobato, J. (Coords.) (2012). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Madrid: SGEL.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to Needs analysis. *English for specific purposes world*, 4, 1-25.
- Tange, H., & Luring, J. (2009). Language management and social interaction within the multilingual workplace. *Journal of Communication Management*, 13(3), 218-232.
- Vangehuchten, L.(2013). Liderazgo intercultural : un análisis comparativo de este tema en estudios empíricos , manuales académicos y libros de ELE para fines económicos y comerciales. *RaeL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 12(2013), 147-163.
- West, R. (1998). ESP- State of the art. Paper presented at Networking for ESP. An Anti-Conference. Switzerland.

Consideraciones sociolingüísticas en la enseñanza de la terminología

Dalila Fasla

Universidad de La Rioja

Resumen

Al hilo de las aportaciones que la sociolingüística ha hecho al estudio del lenguaje en las últimas décadas y teniendo en cuenta el componente sociológico que Calvi sitúa en la dimensión vertical de los LFE (cf. 2006, p. 12), interpretados como “langue[s] en situation” por Lerat (1995, p. 21; cf. Cabré 2006; Aguirre Beltrán et al. 2012, p. 22), el objetivo de este artículo es presentar un repertorio de fenómenos lingüísticos determinados por factores sociales que deben tenerse en cuenta en el marco de la enseñanza de la terminología en el aula de español para fines específicos.

La naturaleza de estos factores sociales, tradicionalmente relacionados con la lengua o con el hablante, puede reflejar hechos de variación marcados por diferentes variables (v. gr., letrado-abogado-picapleitos). En otros casos, la adopción de préstamos consecuente al contacto de lenguas, junto con su ulterior vitalidad y vigencia ha derivado en la formación de *dobletes semánticos* (v. gr., *ananás-piña*; *azafata-aeromoza*; *marketing-mercadotecnia*) entre cuyos miembros se establece una relación de sinonimia con la correspondiente voz patrimonial; dichos préstamos conviven con extranjerismos de uso general, ampliamente extendidos en el mundo hispánico (v. gr., *check-in*, *no-show*, *overbooking*, *transfer*). A la luz de estos fenómenos nuestro estudio hace especial hincapié en tres ejes, el uso lingüístico, el ámbito profesional y la dimensión intercultural.

*La lengua es variable y se manifiesta
de modo variable.*

FRANCISCO MORENO

I. Introducción

Afirmar que *la lengua es variable y se manifiesta de modo variable*, constituye un principio de doble dimensión designativa: i. e., los hablantes pueden utilizar elementos lingüísticos distintos, bien para expresar contenidos diferentes, o bien para decir lo mismo (cf. Moreno, 1999, p. 3). Al hilo de las aportaciones que la sociolingüística ha hecho al estudio del lenguaje en las últimas décadas y teniendo en cuenta el componente sociológico que Calvi sitúa en la dimensión vertical de las *lenguas de especialidad* (cf. 2006, p. 12), interpretados como “langue[s] en situation” por Lerat (1995, p. 21; cf. Cabré 2006; Aguirre Beltrán et al. 2012, p. 22), el objetivo de nuestro estudio es presentar un repertorio de fenómenos lingüísticos determinados por factores sociales que deben tenerse en cuenta en el marco de la enseñanza de la terminología en el aula del español de las profesiones. La delimitación de este objeto de estudio implica la consideración de los ámbitos nocionales de las lenguas de especialidad que mayor desarrollo han adquirido hasta nuestros días (medios de comunicación, medicina, economía, administración, turismo, jurisdicción y publicidad), que constituyen, de modo conjunto, variedades sectoriales¹ o especializadas marcadas, en mayor o menor medida, por el uso de *neologismos*, *tecnicismos*, *eufemismos*, *calcos*, *préstamos* y *extranjerismos*²; de hecho, como señala Moreno, frente a lo que ocurre en el plano fónico y gramatical, el ámbito del léxico presenta numerosos elementos específicos, muchas veces exclusivos, de las diferentes variedades de especialidad y estos elementos específicos suelen manifestarse en forma de *terminologías*³ (cf. 1999: 6; cf. Lerat 1995, p. 15-22 y 45-54); dentro de estos tecnolectos, distinguimos, de acuerdo

con la subdivisión de Alcaraz Varó (2000, p. 42-44), entre vocabulario *técnico*, *semitécnico* y *general*.

2. Marco teórico

Resulta obvio que cualquier enfoque planteado en la enseñanza de lenguas extranjeras debe tomar como punto de partida la concepción de la lengua como ‘conjunto de variedades’ y, por tanto, como un *diasistema*; ello se debe a que no constituye un único sistema lingüístico, sino como ha señalado Coseriu, la lengua histórica es un diasistema, un conjunto más o menos complejo de dialectos, niveles y estilos de lengua, lo cual significa que no se realiza en el hablar de modo inmediato, sino sólo a través de una u otra de sus realizaciones en sentido *diatópico*, *diastrático* y *diafásico* (cf. Coseriu 1964, p. 140; 1981, p. 307); se trata, en suma de un *continuum* de variedades geográficas, sociales y estilísticas, de carácter no excluyente, dado que pueden documentarse intersecciones de dos o más variedades dentro de una misma sincronía (*intersección diatópico-diastrática* *diatópico-diafásica*, v. gr.); asimismo, “en cada dialecto, pueden comprobarse diferencias diastráticas y diafásicas [...]; en cada nivel [de lengua], diferencias diatópicas y diafásicas [...], y en cada estilo, diferencias diatópicas y diastráticas” (Coseriu 1981: 307-308), de donde se deriva el concepto de *lengua funcional* con un valor sintópico, sinstrático y sinfásico⁴.

En el caso concreto de la enseñanza de *lenguas de especialidad*, no solamente presentamos la lengua como un *diasistema*, en el sentido estructuralista, dado que en estas variedades sectoriales adquiere especial relevancia, a su vez, el concepto de *plurisistema*; como ha señalado Lerat (1995, p. 25), “*bien loin que les langues spécialisées soient des sous-systèmes linguistiques autonomisables, il s’agit d’usages socialement normés de plurisystèmes*”. Debemos tener en cuenta además que estas *variedades sectoriales* o *lenguas de especialidad* están constituidas, a su vez, por *microlenguas* en el sentido explicado por Balboni (1989, p. 56-61) y que las unidades terminológicas que conforman estas microlenguas son de carácter poliédrico, i. e., ofrecen “una triple perspectiva de estudio: *social, lingüística y cognitiva*” (Cabré 2000, p. 35, el subrayado es nuestro).

A pesar del tiempo transcurrido desde la publicación de la monografía titulada *Qué español enseñar* (Moreno 2000), queremos destacar la ineludible trascendencia que dicho trabajo presenta en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera; así lo señala el propio autor en una contribución posterior, alegando que “el aprendizaje de una lengua natural siempre se produce a través de una de sus variedades. Esto explica que la variación lingüística ocupe un lugar relevante en el proceso de aprendizaje y que su estudio haya de ponerse en relación inexcusable con la enseñanza de la lengua” (Moreno, 2010, p. 9)⁵.

Es evidente asimismo la importancia que dicho enfoque sociolingüístico presenta, a su vez, en la línea del *español para fines específicos* –académicos y profesionales– dado que conocer el significado de un determinado término significa conocer su uso y consecuentemente un mayor dominio del uso lingüístico en su contexto sociocultural se corresponde con una mayor competencia para afrontar la enseñanza de dicha lengua; de este modo, como ha señalado Moreno, los resultados de las investigaciones sociolingüísticas permiten enseñar “qué usos lingüísticos son más prestigiosos y cuáles están estigmatizados, cuáles se producen con más frecuencia entre determinados grupos sociales, qué rasgos responden a cambios consolidados; en pocas palabras, permitirán acercar los patrones de uso real en sociedad a los modelos lingüísticos que se manejan en la enseñanza” (1994, p. 127).

En este sentido, el repertorio de usos lingüísticos que presentan un índice de frecuencia representativo en la enseñanza de estas variedades sectoriales se organiza principalmente en cinco ejes: *variación diatópica*, *diastrática*, *diafásica*, *diageneracional* y *diacrónica*. De este modo, cuanto mayor sea el dominio y la habilidad del hablante ante diferentes situaciones de uso lingüístico, mayor será su *competencia comunicativa*, hecho que favorece, a su vez, la *convergencia* con el interlocutor en función del *canal*, *destinatario*, *intención* o *contexto verbal*. Como es bien sabido, esta concepción de la lengua basada en el uso constituye el pilar fundamental del *enfoque*

comunicativo, reformulado en las últimas décadas como *enfoque por tareas* (cf. Zanón 1999), cuyo planteamiento debe incluir una especial atención al *componente terminológico* del sistema; como es bien sabido, este es el componente que mejor cumple la *función simbólica* del lenguaje, ya que muestra los *estados de cosas*, de acuerdo con el ámbito de designación científico-técnico, culturalmente marcado y condicionado por la *comunidad epistemológica*⁶ correspondiente.

La importancia de este componente terminológico ha sido subrayada por Wotjak cuando afirma que *dominar el léxico de un idioma presupone poseer conocimientos sobre su uso referencial-designativo al igual que sobre su combinatoria sememotáctica y morfosintáctica sintagmática*, es decir, implica *conocer el potencial comunicativo de la unidad terminológica* correspondiente y tenerlo en cuenta en su uso discursivo [...]. El potencial comunicativo comprende elementos estereotipados, convencionalizados, prototípicos, usualizados y socializados, es decir, que forman parte del conocimiento compartido por los hablantes de una lengua histórica o de un subsistema funcional, una variedad regional y/ o social del español, lengua milenaria de amplísima difusión [...] pese (o, tal vez, gracias) a su incuestionable diversidad diatópica, diastrática y diafásica (cf. 2006, pp. 68-69, texto y tabla 2, el subrayado es nuestro).

3. Muestreo tipológico de dobletes semánticos

En el plano de la realidad lingüística marcada por la unidad y diversidad subyacente a diferentes patrones geoculturales, la *competencia sociolingüística* que distingue a cada hablante en el sentido propuesto por Canale (1983) (cf. Hymes 1971; Van Ek 1986; Bachman 1990; Marconi 1997; Alcón 2000; Gómez Molina 2003, 2004; Rickheit y Strohner 2008, esp. pp. 15-312) permite discernir, en mayor o menor medida, entre las variantes terminológicas que presentan una determinada extensión geográfica, así como las que presentan mayor *prestigio* sociocultural o que son propias de una modalidad expresiva consecuente a una realización sinfásica representada en su dimensión formal o coloquial; en este sentido, la naturaleza de estos factores sociales, tradicionalmente relacionados con la lengua o con el hablante, refleja, a nivel léxico, diferentes fenómenos de variación lingüística, que derivan en la formación de *dobletes semánticos* motivados, en ciertos casos, por la adopción de préstamos. La vitalidad y vigencia de este tipo de relaciones semánticas resulta de particular interés no sólo en el desarrollo de la vertiente socioléxica de la *competencia comunicativa*, sino también por lo que se refiere a los fines utilitarios de la lengua (cf. Llobera 2000, p. 16), i. e., a su *uso funcional*, uso que se muestra, en mayor o menor medida, condicionado por factores socioculturales.

De acuerdo con el origen etimológico de los miembros implicados en dichos dobletes, estos obedecen a una tipología que puede sistematizarse en cuatro grupos:

a. Dobletes formados por voces patrimoniales (v. gr., *abogado-picapleitos*; *actor-demandante*; *boda-casamiento*; *coche-automóvil*; *fallo-sentencia*; *inculcado-reo*; *infracción-transgresión*; *itinerario-ruta*; *letrado-abogado*; *manzanilla-camomila*; *oftalmólogo-oculista*; *parado-desempleado*; *pleito-litigio*; *potestad-dominio*; *prímula-primavera*).

b.1. Dobletes formados con préstamos, adaptados sobre todo del inglés (v. gr., *ananás-piña*; *ataque-crisis*; *atrial-auricular*; *curso-evolución*; *decorticación-descortezamiento*; *delección-eliminación*; *ferri-embarcación*, *transbordador*; *hostel-hostal*; *jimagua-gemelo*; *márquetin-mercadotecnia*; *mitin-reunión*; *panqué-magdalena*; *stock-existencias*, *transfer-traslado*).

b.2. Arabismo + sinónimo patrimonial (v. gr., *aceituna-oliva*; *alambique-destilador*; *alquiler-renta*; *azafata-aeromoza*; *azolve-lodo*; *azulejo-loseta*).

c. En último lugar, el fenómeno se encuentra también atestiguado entre préstamos (v. gr., *alcancía-hucha*; *alicates-pinzas*; *apartamento-departamento*; *boleto-billete*; *cacahuete-mañí*; *parking-aparcamiento*; *turista-viajero*).

Mención aparte requiere un determinado grupo de dobletes, formados bien a partir de un *préstamo* (o de un *extranjerismo*), cuya causa de adopción puede obedecer a *factores lingüísticos* de carácter intrínseco (Fasla, 2008, p. 66, 2.2), con el fin de evitar la correspondiente perífrasis romance, puesto que el sistema tiende hacia la economía (v. gr., *almazara-molino de aceite*;

amenities-artículos de cortesía; *azafata*-auxiliar de vuelo; *brunch*-desayuno-almuerzo buffet; *bufete*-despacho de abogado; *businessman*-hombre de negocios; *catgut*-hilo de sutura; *chequeo*-reconocimiento médico; *city tour*-visita por la ciudad; *dumping*-competencia desleal; *dúplex*-apartamento de dos pisos; *fast ferry*-embarcación de alta velocidad; *hosting*-alojamiento web; *last minute*-(promociones) de última hora; *mailing*-envío por correo, mensajería electrónica; *motel*-hotel de carretera; *papaya*-fruta bomba; *resort*-complejo turístico; *scanning*-estudio de imágenes; *slots*-reservas de vuelos en aeropuertos; *spam*-correo basura; *sticker*-anuncio adhesivo; *tetrabrick*-envase de cartón; *pictostat*-prueba sobre papel fotográfico; *windsurf*-tabla de vela).

Al margen de los mecanismos de prestación anteriormente mencionados, dichos préstamos conviven con *extranjerismos* de uso general, ampliamente extendidos en la realidad panhispánica y especialmente documentados en la variedad sectorial designativa de conceptos implicados en los campos semánticos relacionados con el turismo y áreas periféricas o esferas nocionales afines (v. gr., *bed & breakfast*, *broker*, *brunch*, *buffet*, *camping*, *cash flow*, *cash price*, *cash resources*, *check-in*, *check-out*, *dumping*, *duty-free*, *inclusive tour*, *no-show*, *overbooking*, *pack-shot*, *resort*, *snowboard*, *soufflé*, *souvenir*, *spa*, *stock*, *suite*, *surf*, *transfer*, *trekking*); en determinados casos, y al igual que sucede con los préstamos, se reitera la formación de dobles a través de voces patrimoniales que, en ciertos casos, son nuevamente sustituidas (v. gr., *attachment*-archivo (adjunto); *business class*-primera clase; *casting*-selección; *click*-chasquido; *lifting*-estiramiento; *link*-enlace; *mail drop*-buzoneo; *mailing*-ciberbuzoneo; *overbooking*-sobreocupación; *password*-contraseña; *pen drive*-lápiz de memoria-pincho (si bien, las necesidades contextuales mantienen la vitalidad y vigencia de otros términos designativos: lápiz USB, llave de memoria, memoria externa, memoria flash, memoria USB); *pin* [*personal identification number*]-contraseña (numérica); *planning*-planificación; *rafting*-balsismo; *raider*-tiburón; *roulotte*-autocaravana; *standing*-categoría; *souvenir*-recuerdo; *spot*-anuncio).

No faltan asimismo casos de *tripletes semánticos*, cuya formación se muestra motivada igualmente por variables socioculturales (v. gr., *alhucema-espliego-lavanda*; *azafata-carabinera-aeromoza*; *col-berza-repollo*; *grapadora-abrochadora*, Arg.-*engrapadora*, Méx.; *lifting-ritidectomía-estiramiento*; *overbooking-sobreventa-sobrecontrata*; *parking-aparcamiento-parqueadero*). No obstante, este tipo de cadenas sinonímicas puede admitir un mayor número de sinónimos (v. gr., *fonda-hostal-hospedería-hostería-pensión-posada*; *pendrive-USB-pincho-lápiz digital*) en función de las connotaciones culturales implicadas en el uso sintópico de cada uno de dichos términos.

Dada la peculiaridad designativa propia de estas lenguas de especialidad, denominativas de realidades interculturales, sobre todo en el caso del turismo, es fácil identificar incluso nuevas formaciones neológicas de carácter híbrido que se generan a partir de extranjerismos y préstamos (v. gr., *autocaravana*, *baguettina*, *bocapizza*, *bonohotel*, *clase vip* ['very important person'], *cocotaxi*, *desayuno buffet*, *geomarketing*, *puenting*, *puntero láser*, *rebirth*, *touroperador*).

En el caso de los *calcos* es evidente la influencia del inglés como lengua fuente y, por tanto, introductora de este tipo de términos⁷, que constituyen un porcentaje representativo, sobre todo en el lenguaje del turismo (v. gr., *air hostess*-aeromoza; *airline*-aerolínea; *apartment*-apartamento; *black money*-dinero negro; *booking*-reserva; *cash flow*-flujo de caja, flujo de efectivo; *franchise*-franquicia; *hd* 'high definition'-alta definición; *hôtel de charme*-hotel con encanto; *intensive care unit*-(unidad de) cuidados intensivos; *money laundering*-blanqueo de dinero; *mountain bike*-bici de montaña; *overbooking*-sobre reserva; *pacemaker*-marcapaso[s]; *self-service*-autoservicio; *tour operator*-operador turístico; *traveller's cheque*-cheque de viaje; *wagon-lit*-coche-cama; *watermark*-marca de agua).

Resulta preciso recordar además que muchos de estos dobles, con independencia de que se formen a expensas de un préstamo o de un extranjerismo, se fundamentan sobre los conceptos de *tabú* y *eufemismo*, como lo demuestra el uso del término *fruta bomba* como sinónimo de *papaya* en la sociedad hispanoamericana, y muy especialmente en el Caribe hispánico; este mismo fenómeno se constata en otros dobles, sobre todo cuando uno de los miembros implicados presenta un uso relativamente frecuente en el *lenguaje de la publicidad* o en los *medios de comunicación* (v. gr., *arrugas*-líneas de expresión; *asesinato*-homicidio; *ataúd*-caja; *copago*-tique moderador; *crisis*-crecimiento negativo; *parado*-desempleado).

En el plano de la representación gráfica de la lengua, es frecuente constatar la *covigencia* del extranjerismo junto con su correspondiente *adaptación morfológica* al sistema receptor; si bien, en muchas de las voces adaptadas como préstamos, se mantienen en el uso diferentes variantes gráficas. Esta alternancia o vacilación fonética atestigua la inestabilidad del vocablo, dado que puede ser un indicativo de que dicha adaptación se encuentra aún en proceso. En ambos casos, estos *dobletes (o tripletes) fónicos* son además el correlato lingüístico que muestra el mayor o menor grado de aceptación por parte de diferentes grupos sociales y pueden reflejar, a su vez, la actualización de una determinada variable, i. e., un diferente uso *diacrítico* o *diageneracional* (v. gr., *apartahotel/ aparthotel/ apartotel; aparthosuite/ apartosuite; boomerang/ bumerán; broker/ bróker; bungalow/ bungaló; by-pass/ bai pás; catering/ cáterin; checkup/ chequeo; dumping/ dúmping; duplex/ dúplex; ferry/ ferri; jacuzzi/ yacusi; marketing-márquetin; parking/ parquing/ parquin; souvenir/ suvenir; ticket/ tique; touroperador/ turoperador*)⁸; en otros casos, entre los que abundan ejemplos representativos de unidades sintagmáticas formadas a través de la *composición*, la fusión gráfica alterna con la sinapsia dando lugar a *sintagmas terminológicos* (v. gr., *bonohotel/ bono de hotel; cititour/ city tour; standby/ stand by; touroperador/ tour operador*).

4. Conclusiones

A la luz de los fenómenos allegados, podemos concluir que nuestro estudio presenta especial hincapié en tres ejes, el uso lingüístico, el ámbito profesional y la dimensión intercultural; de la intersección de dichas coordenadas se deriva el desarrollo de la *competencia sociocognitiva*, como habilidad para construir y reconstruir el conocimiento en un contexto sociocultural y necesaria para discernir entre dos o más términos sinónimos en el sentido señalado.

Por lo que se refiere al uso terminológico, la influencia de las diferentes variables allegadas en nuestro estudio –en su dimensión *diatópica, diacrítica, diafásica, diageneracional* o *diacrónica*– explica el grado de vitalidad y vigencia de cada uno de los miembros integrantes de estos dobletes, condicionando, de este modo, la elección léxico-paradigmática; de este modo, en un elevado porcentaje de casos, cada término del *doblete (semántico o fónico)* mantiene su vigencia por influencia de la variación lingüística⁹. Así, por ejemplo, la *elección terminológica* puede venir condicionada porque uno de los términos del doblete es más profesional que su sinónimo *diacrítico* o *diafásico*, o bien los términos correferenciales obedecen a la distinción *culto/ estándar* (v. gr., *odontólogo-dentista; oftalmólogo-oculista*), o bien se trata de formas que tienen mayor *aceptación social* que otras y, por tanto, gozan de mayor prestigio.

Sin embargo, dicha *elección* no obedece sistemáticamente a la influencia de la variación lingüística, dado que el uso de uno u otro término puede estar asimismo supeditado a valores socioculturales o puede estar marcado también por una cierta finalidad persuasiva; dicha finalidad se consigue cuando la elección terminológica que favorece el uso de uno de los miembros del doblete presenta un poder evocador del que carece el correspondiente sinónimo; este valor connotativo se acentúa aún más en el caso de la variedad sectorial dedicada al turismo y en el lenguaje publicitario, destinado a la comunicación unidireccional de tipo perlocutivo.

No obstante, la *elección lingüística* entre los sinónimos que conforman el doblete puede venir condicionada también por el tipo de destinatario; de este modo, en todas las microlenguas se comprueba que son numerosos los préstamos (o extranjerismos) que alternan en el uso con la correspondiente voz patrimonial, según se trate, de un uso profesional del término por parte de los especialistas, de un uso extendido en la comunicación dirigida al usuario o extendido simplemente entre los usuarios.

De acuerdo con las puntualizaciones que preceden, y dado que la lengua es producto social de un ‘conjunto de variedades’, en la enseñanza del léxico específico de una determinada variedad sectorial (turismo, publicidad o jurisdicción, v. gr.) debemos enseñar el léxico en uso, propio de cada ámbito especializado y, por tanto, hacer especial hincapié en la *terminología de las variedades*, sin olvidar cada una de sus manifestaciones más representativas (i. e. *geolectos, sociolectos y estilos de lengua*); de este modo, la base sociolingüística de este enfoque didáctico,

podrá contribuir, en buena medida, tanto al desarrollo de la *competencia léxica referencial* –que interviene en el *acto de designación*– como al de la *competencia léxica inferencial* que interviene en la elaboración de definiciones y en el establecimiento de relaciones semánticas.

Notas

¹ Vid. el gráfico recogido en el estudio de Mateo Martínez, en el que se constata el “grado de aproximación y separación de los diversos lenguajes profesionales y especializados, medido en razón de los elementos funcionales (gramaticales, sintácticos y semánticos) y sociopragmáticos (interacción comunicativa) de cada uno de ellos” (2007, p. 193).

² Por lo que se refiere a la proporción cuantitativa, como señala Gómez de Enterría, “gracias a los trabajos desarrollados por los centros de la terminología, los nuevos términos adquieren la *normalización*, condición indispensable para que se pueda llevar a cabo la comunicación científica y tecnológica. Esta es quizá una de las razones por las que el préstamo y especialmente el calco adquieren enorme productividad para la formación de los vocabularios científico-técnicos” (1998, p. 32).

³ Por razones de conveniencia expositiva, el acervo terminológico consignado –sin ánimo de exhaustividad– en las diferentes partes de este trabajo son ejemplos de analista y proceden de informantes nativos; dichos términos han sido cotejados en su totalidad en el DRAE (2014: s. vv.), así como en los siguientes repertorios: Alfaro (1964), Pratt (1980, esp. pp. 119-209), Lozano Irueste (1993³), Lorenzo (1996), Machado Schiaffino (1996), Alcaraz Varó y Hughes (2004⁴), Gutiérrez González (2005), Alcaraz Varó *et al.* (2005⁵); para la documentación de las diferentes variantes fonéticas de un mismo término hemos consultado además la base de datos terminológica multilingüe de la Unión Europea (*Inter-Active Terminology for Europe*, IATE), en línea desde 2007.

⁴ Cf. el significado y sentido de estos términos en Coseriu (1981b).

⁵ Las sucesivas aportaciones de Moreno, entre otros especialistas, han subrayado de forma reiterada la importancia de la sociolingüística en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (cf. Moreno, 1994, esp. pp. 125-129 y 134-135; 1999, 2007; *vid. asimismo* Aguirre Beltrán, 1998, p. 7); como antecedentes clásicos, *vid.* Corder (1973), Ager (1976), Fasold (1984) y Preston (1989).

⁶ Sobre el concepto de *comunidad epistemológica* y su implicación en la *sociedad del conocimiento*, como denominación de la primera década del siglo XXI, *vid.* Alcaraz Varó (2007, esp. pp. 3, 5, 7 y 11).

⁷ *Vid.* la clasificación en *calcos unimembres* y *plurimembres* propuesta por Lorenzo (1996, pp. 483-614).

⁸ Entre los fenómenos generales que se identifican en este grupo de dobles como *adaptación morfológica* (a nivel *segmental* y *suprasegmental*) destacan sobre todo, la *monoptongación*, la *simplificación de grupos consonánticos* y la *pérdida de consonantes finales*.

⁹ No compartimos, por tanto, la opinión de Ros y Rocamora (basada, en parte, en la *ley de especialización del significado*): “será el tiempo el que dictamine el significado más preciso que denotará cada uno de los elementos en pares actuales tales como *holiday/ vacaciones, booking/ reserva* o *hall/ vestíbulo*. [...] por simples mecanismos de economía del lenguaje no parece razonable la duradera existencia de sinónimos [...]” (1998, p. 127).

Referencias bibliográficas

- Ager, D. E. (1976). Language-learning and Sociolinguistics. *International Review of Applied Linguistics*, 14/ 3, 285-297.
- Aguirre Beltrán, B. (1998). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela*, 44, 5-29.
- Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. En *Actas del I Congreso Internacional de español para fines específicos*, 34-43. Consultado el 10 de septiembre de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele
- Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1109-1128.
- Aguirre Beltrán, B. & Hernando de Larramendi, M. (1997). *El español por profesiones. Lenguaje jurídico*. Madrid: SGEL.
- Aguirre Beltrán, B., Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (2012). La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos. Marco general. En Robles Ávila, S. & Sánchez Lobato, J. (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos. Analecta Malacitana*, Anejos 84, 13-38.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.
- Alcaraz Varó, E. (2007). La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas. En Alcaraz Varó, E., Mateo Martínez, J. & Yus Ramos, F. (eds.), *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas, 3-12.
- Alcaraz Varó, E. & Hughes, B. (2004). *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales (inglés-español/ español-inglés)*. Barcelona: Ariel Economía.
- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. & Campos Pardillos, M. A. (2005²). *Diccionario de términos de marketing, publicidad y medios de comunicación (inglés-español/ español-inglés)*. Barcelona: Ariel Economía.
- Alcón, E. (2000). Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación. En Muñoz, C. (ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 259-276.
- Alfaro, R. J. (1964). *Diccionario de anglicismos*. Madrid: Gredos.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Balboni, P. (1989). La microlingua del turismo come 'fascio di microlingue'. En *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. Brescia: La Scuola, 56-61.
- Cabré Castellví, M^a T. & Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Cabré, M^a T. (2000). La enseñanza de la terminología en España: problemas y propuestas. *Hermeneus. Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación (Soria)*, 2, 41-94.
- Calvi, M. V. (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco Libros.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.
- Casas Gómez, M. & Escoriza Morera, L. (2009). Los conceptos de diastratía y diafasia desde la teoría lingüística y la sociolingüística variacionista. En *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*, n° 0, 151-178.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

- Coseriu, E. (1964): Pour une sémantique diachronique structurale. *Travaux de Linguistique et de Littérature*, 2/ 1, 139-186.
- Coseriu, E. (1981a). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1981b). Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua, y el sentido propio de la Dialectología. *LEA*, 3, 1-32.
- Fasla, D. (1999). Arquitectura de la lengua, sinonimia y prestación de arabismos. En *Lingüística para el siglo XXI*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 573-579.
- Fasla, D. (2008). Contribución al estudio de los arabismos en francés magrebí: identidad versus modernidad. *Sociolinguistic Studies*, 2.1, 61-95.
- Fasla, D. (2010). Préstamos léxicos vigentes en el español hablado en Cuba: productividad morfosemántica e implicaciones socioculturales. En Civil, P. & Crémoux, F. (eds.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Nuevos caminos del hispanismo* (París 2007). Madrid: Iberoamericana.
- Fasla, D. & Concepción, A. (2000). El léxico de origen árabe en el español de las dos orillas: anotaciones diacrónicas, diatópicas y sociolectales. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXIII, 103-122.
- Fasold, R. (1984). Variation theory and language learning. En Trudgill, P. (ed.), *Applied Sociolinguistics*. London: Academic Press, 245-261.
- Gómez de Enterría, J. (1992). Notas sobre neologismos del léxico de la economía. *Lingüística Española Actual*, XIV, 207-224.
- Gómez de Enterría, J. (1998). El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas. *Carabela*, 44, 30-39.
- Gómez de Enterría, J. (coord.) (2001). *La enseñanza/ aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid, Edinumen.
- Gómez Molina, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFE). En *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 82-102. Consultado el 15 de septiembre de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dir.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 491-510.
- Gutiérrez González, P. P. (dir.) (2005). *Diccionario de la publicidad*. Madrid, Editorial Complutense.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Inter-Active Terminology for Europe (iate.europa.eu).
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En Llobera, M. et al.: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 5-26.
- Lorenzo, E. (1990). Anglicismos en el español de América. En *El idioma español en las agencias de prensa*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez-Agencia EFE, 66-82.
- Lorenzo, E. (1996). *Anglicismos hispánicos*. Madrid: Gredos.
- Lozano Irueste, J. M. (1993). *Nuevo diccionario bilingüe de economía y empresa*. Madrid: Pirámide.
- Machado Schiaffino, C. (1996). *Diccionario jurídico polilingüe*. Buenos Aires: Ediciones La Rocca.
- Marconi, D. (1997). *Lexical Competence*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

- Mateo Martínez, J. (2007). El lenguaje de las ciencias económicas. En Alcaraz Varó, E., Mateo Martínez, J. & Yus Ramos, F. (eds.), *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas, 191-203.
- Moreno Fernández, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *REALE*, 1, 107-135.
- Moreno Fernández, F. (1999). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En Barrueco, S., Hernández, E. y Sierra, L. (eds.), *Lenguas para fines específicos VI. Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 3-14.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/ Libros.
- Moreno Fernández, F. (2007). El modelo de lengua y la variación lingüística. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 737-752.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/ Libros.
- Pratt, Ch. (1980). *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Madrid: Gredos.
- Preston (1989). *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Barcelona: Espasa.
- Rickheit, G. Strohner, H. (eds.) (2008). *Handbook of Communication Competence*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Ros Pérez, P. & Rocamora, R. (1998). La influencia de anglicismos en el sector turístico de la región de Murcia. *Cuadernos de Turismo*, 1, 117-128.
- Ueda, H. & Takagaki, T., coord. (1993-1998). *Variación léxica del español del mundo*. Universidad de Tokio (Equipo Varilex).
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning I*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Wotjak, G. (2006). *Las lenguas, ventanas que dan al mundo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Zanón, J., coord. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

La simulación de la presentación profesional en la clase de EFP, en enfoque por tareas y la web 2.0: experiencias de las clases de español económico y médico

Pilar González Ruiz & Kris Buyse

KU Leuven, Bélgica

Resumen

Según las instrucciones de las facultades de Economía y Medicina de nuestra universidad, y dada la importancia de la *simulación* en la clase de EFE (véase Sabater, 2012), una de las actividades reales para las que tenemos que preparar a sus alumnos es la presentación profesional, tratándose en el caso de Económicas de presentaciones de empresas, productos, resultados, etc. ante un público interno y externo, y en el caso de Medicina de presentaciones de casos clínicos con un público interno compuesto por supervisores y otros alumnos de prácticas.

Tradicionalmente estas simulaciones se han hecho en la propia clase, lo que conlleva una serie de desventajas, como una inversión desproporcional de tiempo en un currículum que se caracteriza por una cantidad creciente de alumnos y un número de horas decreciente (Vangehuchten, 2012), problemas para la activación de *todos* los alumnos, un alto grado de nerviosismo, escasas posibilidades para dar retroalimentación...

De ahí que en este artículo presentemos las ventajas y los resultados del uso de una aplicación web 2.0 (Bartolomé 2008) en un contexto de *blended learning* (Jones 2006) y *enfoque por tareas* (Van den Branden et. al., 2009), por analogía con las experiencias con la expresión escrita como las descritas en González Lozano (2012).

Presentaremos también una actividad de creación libre en la que los alumnos trabajan el vocabulario y la gramática que se ha visto en clase. Esta actividad consiste en crear una empresa e ir ampliando en cinco fases el contenido: desde la creación hasta la presentación de un balance anual de cuentas.

Ambas formas de trabajo se han traducido en un incremento de la motivación de los alumnos y han arrojado unos resultados muy satisfactorios.

I. Introducción

Para nuestras clases de español económico y español médico hemos diseñado dos tareas en las que implicamos directamente al alumno en su proceso de aprendizaje.

El desarrollo de ambas tareas se basa en tres pilares fundamentales de la enseñanza actual de lenguas: enfoque comunicativo, enfoque por tareas y autonomía dirigida del alumno.

En el curso de español económico el nivel es A1, es decir, para la mayoría de los alumnos este es su primer contacto con la lengua española. Los alumnos de Español médico poseen un nivel B1 cuando empiezan nuestras clases. Tanto el nivel de cada uno de los cursos como los contenidos y objetivos comunicativos de cada curso han sido tenidos en cuenta en todo momento para el diseño de las tareas.

Las tareas amplían el trabajo en clase, que consiste en la explicación de los contenidos gramaticales, la exposición de algunos ejemplos sencillos de la materia contenida en la tarea y la instrucción detallada para la misma.

El objetivo general es que los alumnos aprendan a hacer presentaciones en sus futuros ámbitos profesionales, mezclando métodos de exposición tradicional y digital. Por un lado, el ámbito empresarial en el caso de los estudiantes de Ingeniería económica, y por el otro, el

ámbito médico. Los alumnos llevan a la práctica a través de la acción todo lo que han aprendido, al tiempo que investigan los contextos de su profesión, ampliando así su vocabulario y sus conocimientos sobre la materia. La contextualización del trabajo de los alumnos contribuye a un aprendizaje integrado de elementos gramaticales y vocabulario específico.

Aun sabiendo que presentar puede ser un talento natural que descubrimos en algunos de nuestros estudiantes, también sabemos que dando unas pautas adecuadas, se pueden aprender ciertas técnicas que serán de inestimable ayuda en el futuro profesional de nuestros alumnos, ya que la simulación de situaciones profesionales es una forma de aprendizaje de mucha utilidad en nuestras clases de español con fines profesionales.

2. Principios metodológicos

Antes de explicar en detalle el desarrollo de nuestras tareas, vamos a tratar brevemente algunos de los preceptos en los que se basa nuestro trabajo.

2.1. Enfoque por tareas y su aplicación práctica en nuestro trabajo

En primer lugar, desde la idea inicial de estas actividades hemos tenido muy presente la idea de que se va construyendo poco a poco una tarea final integradora, con un incremento gradual de la dificultad y la complejidad al tiempo que los alumnos van incrementando sus conocimientos de la lengua española.

Este enfoque por tareas nos permite elaborar una tarea en principio bastante compleja, que sin embargo elaborada paso a paso consigue unos resultados verdaderamente sorprendentes.

Intervienen aquí otros elementos como la motivación y la satisfacción de los alumnos: de la encuesta (cf. *Infra*) se desprende que los alumnos están más motivados para trabajar en este tipo de tareas (entre otras razones porque saben en qué consisten los diferentes pasos), y la satisfacción de conseguir realizar un trabajo bien hecho sin más ayuda que la guía y corrección del profesor. Lo que al principio puede parecer una tediosa tarea para los alumnos y a veces, incluso confusa, termina en una exitosa tarea de la que los alumnos se sienten muy orgullosos. Se forma un gran grado de satisfacción personal por la tarea finalizada y bien hecha.

Al mismo tiempo tiene un impacto en la evaluación: los alumnos de español económico van construyendo poco a poco una sólida tarea, sabiendo que su trabajo va a ser evaluado al final del curso en una exposición oral dentro de la prueba final exclusivamente oral; para los alumnos de español médico las presentaciones también tienen un peso relevante en su nota final.

2.2. La autonomía del alumno y su papel activo en el proceso de aprendizaje

En segundo lugar, con el tipo de tareas que presentamos aquí pretendemos que los alumnos tomen conciencia de la gran responsabilidad que ellos tienen en su proceso de aprendizaje.

Las tareas están diseñadas de manera que se obtengan resultados de comunicación lo más reales posibles que estimulen el aprendizaje de los alumnos, combinando todos los elementos gramaticales que se trabajan en clase. (Cuesta, 1995).

Los alumnos tienen varias opciones reales de trabajo. Los de español económico pueden elegir en qué sector empresarial quieren trabajar, cuál va a ser su papel en la empresa, o cómo va a ser el balance anual de su empresa. Pero no solo controlarán así el resultado, sino que además, pueden elegir cómo van a trabajar y qué fuentes van a consultar. Los grupos de trabajo también los forman los propios alumnos.

El profesor se limita a dar las instrucciones muy claras de cada una de las tareas e imponer unos estrictos plazos de entrega de las tareas para que el desarrollo de la actividad sea siempre como nos lo hemos planteado.

Los alumnos de español médico eligen las presentaciones de entre una amplia lista, lo que limita un poco la elección pero pueden en todo momento elegir qué tipo de presentación van a hacer, con qué medios la van a apoyar y qué fuentes van a consultar.

El papel del profesor, como lo describe Van Esch es de “consejero y ayudante cuando sea necesario” (Van Esch, 2006, p. 25). El profesor se limita a guiar el trabajo e imponer unos plazos de entrega estrictos pero realistas.

El alumno asume así la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, aprendiendo a desenvolverse sin ayuda.

2.3. Blended Learning como estrategia para una buena planificación del tiempo

En tercer lugar, al igual que Bartolomé creemos que “El *Blended Learning* no es un modelo de aprendizaje basado en una teoría general del aprendizaje sino la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico” (Bartolomé, 2004, p.12).

La combinación del aprendizaje presencial con la tecnología no presencial ha resultado muy ventajosa en nuestra planificación anual de los cursos. Año tras año los grupos son más numerosos y las horas de trabajo no aumentan, al contrario, se reducen. Eso implica que siendo profesores ambiciosos no nos planteemos reducir el nivel de nuestras clases sino buscar estrategias que nos ayuden a rentabilizar lo máximo posible las horas de clase. Dado que las plataformas de comunicación establecidas en las universidades y las nuevas tecnologías pueden contribuir al máximo aprovechamiento de las horas de clase, pretendemos que las actividades presentadas aquí combinen las amplias posibilidades que tenemos a nuestro alcance con el recorrido tradicional en clase.

Un aspecto importante de esta forma combinada de trabajo es la atención a las diferencias individuales de cada alumno, lo que repercute sin duda en un proceso de aprendizaje efectivo.

2.4. Web 2.0 y sus posibles explotaciones didácticas

Finalmente, entendemos la web 2.0 como ese espacio digital donde todos podemos ser consumidores de contenidos pero también productores de contenidos, al tiempo que todos los contenidos se comparten. Queremos que los alumnos produzcan un material que sería imposible trabajar durante nuestras horas lectivas, de ahí que justifiquemos y defendamos el uso de este tipo de herramientas.

Es innegable que las herramientas de la web 2.0 ofrecen infinitas posibilidades de explotación, pero es precisamente esa infinidad la que nos obliga a reflexionar sobre su uso y descubrir qué valor añadido nos aporta. Si no encontramos ese valor añadido el uso de herramientas web 2.0 solo tienen el contenido de modernidad y no enriquecen en absoluto nuestras prácticas docentes.

En el caso de los alumnos de español médico decidimos trabajar con una herramienta que posibilita la grabación de presentaciones y su visionado en línea. Permite, a su vez, compartir las producciones fácilmente tanto con el profesor como con los compañeros y comentar las presentaciones directamente en la página web sin necesidad de trabajar en otros documentos. La herramienta que hemos utilizado es *present.me* y como alternativa *knovio.com*.

3. Desarrollo de las actividades.

Vamos ahora a explicar detalladamente el desarrollo de las actividades. Dividiremos este apartado relatando primero el trabajo realizado en la asignatura de español económico y posteriormente haremos lo mismo con el trabajo realizado en la asignatura de español médico.

ESPAÑOL ECONÓMICO

La tarea diseñada para la asignatura de español económico se ha titulado EMPRENDEDORES, pensando en la importancia del carácter emprendedor en la carrera profesional de nuestro alumnado.

CONTEXTO

- Español económico
- Nivel inicial
- Curso semestral (12 clases + test oral final)
- Estudiantes de Ingeniería comercial

OBJETIVO

- Poner en práctica los conocimientos adquiridos en la clase aplicados a una situación ficticia del entorno empresarial.
- Conocer la terminología específica en contexto.
- Los alumnos van a crear una empresa.
- Implicar a los alumnos en una tarea “a largo plazo”
- Mejorar la expresión escrita y oral.
- Fomentar el trabajo en equipo y el reparto de responsabilidades.

¿POR QUÉ?

Faltaba en el temario un hilo conductor que diera cohesión a la asignatura y un contenido específico, además de la necesidad de buscar opciones que ampliaran de alguna manera las horas de trabajo tratándose de un curso tan breve.

¿CÓMO?

A lo largo del curso los alumnos van haciendo las cinco actividades de las que consta dicha tarea. Según vamos viendo los elementos lingüísticos en clase ellos van a tener un ejercicio en el marco de EMPRENDEDORES.

Trabajo en grupos de tres o cuatro alumnos.

Cada ejercicio lo envían al profesor respetando unos estrictos plazos. Este hace anotaciones en el documento y lo vuelve a enviar a los alumnos.

Los alumnos tienen que seguir enviando los ejercicios y corrigiendo el anterior según las anotaciones de la profesora, todo en el mismo documento para, al final, durante la prueba oral, tener todo el trabajo delante en un documento.

DESARROLLO

Estas son las cinco partes de las que consta EMPRENDEDORES tal y como se le presentan al alumno

(véanse las figuras 1 hasta 5).



EMPREENDEDORES. I

Por grupos, cread una empresa. Esta empresa será la base para varias actividades a lo largo del curso, así que ¡pensadlo bien!

1. En esta primera actividad vais a tener que crear una empresa y después presentarla al resto de la clase.
2. Los datos que queremos conocer como mínimo son los siguientes: el nombre, los datos de contacto, el sector en el que trabaja, los puestos de trabajo y quién los ocupa, los productos o servicios que ofrece, y cómo habéis conseguido financiación.

MODELO

Hemos creado FaZile, una nueva empresa en el sector del transporte con un concepto innovador: centramos en el transporte de mercancías pequeñas a largas distancias.


Pedro Casa es el director y se encarga de ...

Consuelo Calle es ...

Tenemos un total de 23 trabajadores en plantilla.

Hemos conseguido financiación a través de un crédito concedido a jóvenes empresarios por el BBVA.

Figura 1. Emprendedores I.



EMPREENDEDORES. II

Ya lleváis algún tiempo trabajando en vuestra nueva empresa. Individualmente, cuéntanos lo que te gusta y lo que no te gusta de tu trabajo, tus funciones o tus responsabilidades.

MODELO

Soy el responsable de los clientes. Me gusta mucho mi trabajo. Me gusta el contacto con la gente, me gusta viajar, pero no me gusta cuando los clientes discuten los precios.

Figura 2. Emprendedores II



EMPREENDEDORES. III

Vuestra empresa va a ofrecer un nuevo producto o servicio. Presentadlo y presentad también la campaña publicitaria.

MODELO

- *En FaZile hemos decidido ofrecer a nuestros clientes un nuevo servicio de envíos urgentes.*

A partir del próximo mes de enero vamos a ofrecer una opción para envíos urgentes. El servicio va a ser más rápido. El envío va a costar más. Los trámites van a ser más fáciles.

- *FaZile exprés: aún más rápido!*

Con este nuevo servicio nos puede llamar a cualquier hora del día 24/7 y recoger el envío inmediatamente.

Figura 3. Emprendedores III.



EMPREENDEDORES. IV

Vuestra empresa va a ofrecer un nuevo producto o servicio. ¿Cuál es el valor añadido de vuestro nuevo producto o servicio frente a otros de la competencia? Compáralos

MODELO

- *En FaZiLe nos preocupamos por el precio: somos más baratos que nuestros competidores.*
- *El servicio es más rápido porque lo recogemos de inmediato.*

Figura 4. Emprendedores IV.


<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <h2 style="margin: 0;">EMPREENDEDORES. V</h2> </div>	
Para terminar, como última tarea vais a presentar el balance anual de cuentas de vuestra empresa.	
ESTRUCTURA DEL BALANCE GENERAL	
ACTIVO	PASIVO Y PATRIMONIO
Activo Corriente	PASIVO
Caja y Bancos	Pasivo Corriente
Clientes	Proveedores
Otras cuentas por cobrar	Bancos
Inventarios	Empleados
Gastos pagados por anticipado	Estado
	Total Pasivo Corriente
Total Activo Corriente	Pasivo no Corriente
Activo no corriente	Deudas a largo plazo
Activo Fijo	Total Pasivo no Corriente
Depreciación	Total Pasivo
Activo Fijo Neto	Patrimonio
Total Activo no Corriente	Capital
	Utilidades acumuladas
	Total Patrimonio
TOTAL ACTIVO	TOTAL PASIVO + PATRIMONIO

Figura 5. Emprendedores V.

Para la última actividad (presentación de un balance anual) disponen de un glosario donde se explica la terminología del balance en un anexo.

Una vez terminada la tarea y hechas las correcciones y cambios indicados por el profesor, tienen unos 10 minutos para exponer su empresa y el desarrollo durante el test oral. Este se realiza por parejas y excepcionalmente en grupos de tres si algún equipo se ha tenido que formar con tres. Ellos traen su portátil con lo que nos ahorramos el tiempo de descargar o abrir presentaciones.

EVALUACIÓN

Una vez finalizado el curso se distribuyó una lista de preguntas entre los estudiantes dirigidas a evaluar su tarea de EMPRENDEDORES.

Presentamos a continuación las preguntas y los resultados de esta encuesta. (Encuesta realizada a 45 alumnos)

Alumnos

1. ¿Qué te parece la tarea de EMPRENDEDORES? En general, hay que destacar que los alumnos describieron la tarea como buena aunque hubo un par de comentarios que señalaban que al principio, les pareció un poco complicado, pero después de gran utilidad porque les hace investigar en casa sobre temas que les interesan especialmente.
2. ¿Crees que es una buena tarea? El 99% de los alumnos respondió afirmativamente.
3. ¿Te sirve para poner en práctica tus conocimientos? El 99% de los alumnos respondió afirmativamente.
4. ¿Influye en tu motivación para trabajar? El 75% de los alumnos respondió afirmativamente.
5. ¿Te ha ayudado a desarrollar tu expresión escrita en español? El 90% de los alumnos respondió afirmativamente.
6. ¿Te ha ayudado a desarrollar tu expresión oral en español? El 90% de los alumnos respondió afirmativamente.
7. ¿Te ha parecido conveniente trabajar en equipos? El 99% de los alumnos respondió afirmativamente.
8. ¿Te ha parecido una carga extra de trabajo? El 95% de los alumnos respondió negativamente.
9. ¿Has consultado el temario y los apuntes de clase para hacer la tarea? El 100% de los alumnos respondió afirmativamente.
10. Evalúa de 1 a 10 la idea. La puntuación media que resultó de sus respuestas fue 8.5.
11. Sugerencias: hacer las presentaciones en clase y no en el examen, seguir utilizando la tarea en los siguientes cursos.

Desgraciadamente ninguna de las sugerencias que hicieron se puede considerar como una opción factible, ya que hacer las presentaciones en clase supondría un enorme consumo de tiempo y la idea de continuar utilizando la tarea en los siguientes cursos tampoco es factible, ya que no todos los alumnos van a continuar con el español.

Profesor

Resumimos aquí los aspectos principales de la evaluación de la tarea por parte del profesor.

1. La tarea arroja muy buenos resultados, la actitud de los alumnos durante el test cambia de manera positiva cuando se les pide que comenten su empresa. Pasan de estar nerviosos y en silencio a presentar su empresa tranquilamente. La mayoría de los alumnos se han preparado en casa, lo que mejora, sin duda, los resultados de la prueba.
2. Los alumnos se sienten orgullosos y quieren hablar y contar todo lo que saben de su empresa. Sabemos que cuesta mucho conseguir que los alumnos hablen, pero en este caso se consigue porque, primero, conocen bien el tema del que van a hablar y, segundo, saben que están siendo evaluados.
3. Siempre hay unos alumnos mejores que otros pero en general todos están implicados y todos tienen un papel y un turno de intervención claros que ellos mismos se han repartido.
4. Tiempo de corrección. Este es el aspecto negativo para el profesor ya que aunque generalmente los alumnos cumplen los plazos de entrega, implica una dedicación de tiempo importante dedicado a correcciones, que si no tenemos bien planificada con anterioridad resulta en un fracaso. El alumno necesita la corrección del profesor para seguir trabajando.
5. Dedicación para el test oral. También aquí necesitamos planificar una dedicación extraordinaria de tiempo ya que hay que prever como mínimo 10 minutos más por grupo, para que tengan tiempo suficiente para hacer su presentación y quede tiempo de interacción donde se harán preguntas a los alumnos.

ESPAÑOL MÉDICO

Los alumnos de español médico tienen la necesidad de prepararse muy bien para la comunicación oral, ya que al terminar el curso irán a hacer parte de sus prácticas médicas a distintos países hispanohablantes. De ahí la necesidad apremiante de centrar todo nuestro trabajo en un enfoque comunicativo sin olvidar los elementos tradicionales de una clase.

CONTEXTO

- Español médico
- Nivel intermedio
- Curso anual
- Estudiantes de Medicina
- Trabajo muy intenso y exigente

OBJETIVO

- Presentar con eficacia temas de contenido médico.
- Manejo de la terminología médica.
- Mejorar la capacidad de síntesis en español

¿POR QUÉ?

Al tratarse de un curso bastante exigente y con contenidos amplios y complicados, el tiempo se convierte en un bien extremadamente preciado. La idea surgió al buscar soluciones que contribuyeran a ahorrar tiempo en el desarrollo de algunas actividades. Así dimos con *present.me*. Decidimos utilizar esta herramienta para la primera presentación ya que el contenido es mucho más fácil para ellos y no hay preguntas por parte de los oyentes al final, además de servirles como preparación para la segunda presentación.

La primera presentación queda grabada y permite verla tantas veces como uno quiera, con lo que resulta interesante para los propios alumnos poder verse tal y cómo los ven sus compañeros o el profesor.

¿CÓMO?

La primera presentación aborda un tema de medicina general (por ejemplo Cómo examinar a un enfermo, Primeros auxilios, Nutrición, Medicina preventiva, Enfermedades frecuentes, Enfermedades graves, Enfermedades de la piel, Los ojos, El embarazo, Parto y lactancia, Enfermedades de los niños, entre otros temas similares). Los alumnos eligen uno de esos temas. Les damos ya un documento que les sirve de punto de partida donde se desarrollan cada uno de esos temas, dándoles un poco de estructura y ayuda inicial. A ese material ellos añaden sus conocimientos previos en la materia o materiales que resulten de su investigación y búsqueda y hacen su preparación.

Tienen que exponer el tema en una presentación de unos 10 minutos y para ello utilizarán una de las herramientas que ofrece la web 2.0. Una vez hayan terminado la grabación enviarán el enlace al profesor y a sus compañeros.

Los alumnos tendrán que ver las presentaciones de sus compañeros y evaluar y puntuar cinco presentaciones.

Este es claramente un aspecto negativo ya que no podemos controlar eficazmente que los alumnos han visto las presentaciones. La página *present.me* dispone de un contador de visionados pero no podemos saber quién ha visto qué. Aunque tampoco cuando las presentaciones se hacían en clase podíamos controlar si los alumnos estaban verdaderamente atendiendo a sus compañeros.

Yo he utilizado *present.me* por la sencillez en su funcionamiento, aunque existen otras opciones de funcionamiento similar como *knovio.com*.

VENTAJAS DE PRESENT.ME O KNOVIO.COM:

- Manejo sencillo
- Gratuito (la versión básica)
- Permite visualizar un documento *power point*, *prezi*, documentos en *Google Docs* o *pdf* al tiempo que se va hablando.
- Permite detener la grabación y borrar para evitar errores.
- Las presentaciones se comparten fácilmente con un enlace
- Las presentaciones están online siempre disponibles para consulta, incluso tiempo después.

DESVENTAJAS:

- No se pueden descargar los vídeos en la versión gratuita con lo que siempre hay que trabajar online.
- Es impersonal, ya que los alumnos hablan a una cámara.

DESARROLLO

Los alumnos eligen uno de los temas para la presentación. Preparan un documento de apoyo y lo envían al profesor para corregir errores tanto de lengua como de contenido si fuera necesario. Una vez que reciben la corrección, empiezan a trabajar en la presentación propiamente dicha. Al final de la presentación dejan unas preguntas sobre el tema para los compañeros. Graban su presentación y envían el enlace al profesor y a los compañeros. El profesor va revisando las presentaciones y hace un informe anotando los errores que envía al interesado. Con ese informe los alumnos pueden volver a ver su presentación y fijarse en los errores cometidos. Los alumnos, por su parte van a ir visualizando las presentaciones de sus compañeros en sus ratos libres y tomando buena nota de las preguntas porque constituyen materia de examen en una prueba de clase. Los alumnos evalúan también las presentaciones de sus compañeros de 1 a 5. Por supuesto, son muy generosos en sus notas, pero a nosotros nos permite saber qué presentaciones les han gustado más.

Estos alumnos tienen que exponer varias veces a lo largo del curso distintos trabajos desde esta primera presentación de medicina general hasta la presentación de casos clínicos de pediatría y ginecología. Por eso, decidimos probar con la primera presentación y la web 2.0, para ahorrar tiempo y poder dedicar más tiempo a las otras exposiciones mucho más específicas y complejas en el contenido y en la forma.

EVALUACIÓN

Una vez que los alumnos han finalizado todas sus tareas de presentación se distribuyó también una encuesta con una lista de preguntas donde se inquiriere sobre el uso de ambas formas de trabajo. (Encuesta realizada a 22 alumnos)

Alumnos

¿Qué forma de trabajo te ha parecido más adecuada (*present.me* vs. clase)? El 41% de los alumnos respondió que ambas formas fueron adecuadas sobre todo por el reparto equilibrado de la primera presentación y la segunda. Sin embargo el 59% respondió que la presentación en clase le pareció más adecuada.

1. ¿Cuál te ha parecido más fácil? (*present.me* vs. clase). El 41% de los alumnos respondió que ambas formas le parecieron iguales en cuanto a la dificultad de desempeño. El 41% respondió que *present.me* le resultó más fácil y el 18% dijo que la presentación de clase le resultó más fácil.

2. ¿Con cuál te sentiste más nervioso? (*present.me* vs. clase). El 18% de los alumnos se sintió igualmente nervioso en ambas presentaciones. Sin embargo el 82% se sintió más nervioso durante la presentación en clase.

3. ¿Cuál crees que hiciste mejor? (*present.me* vs. clase). El 18% de los alumnos cree que ambas presentaciones le salieron bien, pero el 82% cree que la presentación en clase (es decir, la segunda) le salió mejor.

4. ¿A cuál le dedicaste más tiempo de preparación? (*present.me* vs. clase). El 59% de los alumnos dedicó más tiempo a *present.me* y el 41% a la presentación en clase.

5. ¿Con cuál crees que se puede aprovechar mejor el tiempo? (*present.me* vs. clase). El 23% de los alumnos respondió que con ambas se puede aprovechar bien el tiempo. El 41% de los alumnos dijo que con *present.me* se aprovecha mejor el tiempo y el 18% indicó que con la presentación en clase se aprovecha mejor el tiempo.

6. De las presentaciones de tus compañeros, ¿cuál (*present.me* vs. clase) ha sido más fácil de comprender? ¿Por qué? El 41% de los alumnos respondió que en ambas formas le resultó fácil comprender a sus compañeros y el 59% dijo que le resultó más fácil comprender las presentaciones de sus compañeros en clase.

¿Crees que la presentación grabada requiere mucho más trabajo que la de clase? El 82% de los alumnos respondió afirmativamente porque quieren una presentación sin errores y corrigen hasta el hartazgo.

Solo el 18% respondió negativamente porque la presentación de clase trata un tema mucho más complejo y requiere más y mejor preparación.

7. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de utilizar *present.me*?

- Se puede ver la presentación cuando se quiera
- Se puede ver varias veces si es necesario
- Se puede pausar
- Se puede volver a grabar si no resulta adecuada

- Ahorra tiempo en la clase, por tanto hay más tiempo y más oportunidad para hablar en clase
- Los estudiantes están menos nerviosos
- 8. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de hacer la presentación en clase?
 - Hablar en clase es un ejercicio mejor
 - Más espontánea
 - El tema es más complejo por tanto, más interesante para trabajarlo en clase
 - Posibilidad de una evaluación inmediata
 - Posibilidad de interacción
 - No se puede corregir una y otra vez, por tanto, hay que hablar
- 9. ¿Crees que la evaluación del profesor es la misma utilizando los dos medios? Si crees que no, explica por qué. El 82% de los alumnos cree que la evaluación es la misma, frente al 18% que cree que present.me dificulta la evaluación objetiva porque conlleva una pérdida de importantes factores que deben considerarse al evaluar una presentación. Además, la evaluación de present.me siempre llega pasado un tiempo de la grabación y en el caso de la presentación en clase hay siempre una evaluación directa e inmediata por parte de los compañeros.

Profesor

- Present.me ahorra tiempo en la clase
- Ofrece posibilidad de autocorrección
- Buen equilibrio entre la dificultad del tema y la forma de presentación
- Reparto del trabajo más flexible
- Los alumnos revisan más su evaluación
- Evaluación más amplia y detallada

4. Conclusiones

Como profesores hemos diseñado los procesos de enseñanza pero no el proceso de aprendizaje de cada alumno. Siempre hemos tenido presente las necesidades de los alumnos. Las encuestas posteriores de los alumnos han confirmado nuestras expectativas pero lo que nos ha resultado más interesante es que los alumnos han evaluado muy positivamente su proceso de aprendizaje.

Comentaremos a continuación, a modo de conclusión, algunos de los elementos que han desvelado las encuestas y los resultados de ambos trabajos.

Empezaremos con los efectos positivos que hemos constatado en el desarrollo de la tarea de EMPRENDEDORES:

- Mayor implicación de los alumnos
- Trabajo en equipo que resulta en una mayor riqueza del producto final
- Mayor motivación
- Satisfacción de los alumnos

- Nivel de la lengua en aumento. Los alumnos se esfuerzan más en cada una de las fases.
- Se combinan expresión escrita y expresión oral en el mismo ejercicio
- Todos los alumnos participan
- Control continuo de la tarea y no únicamente al final

Para terminar, comentaremos algunas de las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro trabajo en la asignatura de español médico.

Uno de los primeros aspectos que atrajo nuestra atención fue el impacto que claramente tenía la elección de la forma de trabajo en el nerviosismo del alumno. La mayoría de los alumnos coincide en que durante la presentación de clase estaban mucho más nerviosos. Present.me, a pesar de tratarse de una forma de trabajo mucho más impersonal, ofrece muchos factores que contribuyen a la tranquilidad del alumno. En primer lugar, no hay público en directo: se hace en casa y en el momento más conveniente para el alumno. En segundo lugar, permite la corrección de errores que ellos mismos identifican.

También llamó nuestra atención que a pesar de la evidente mayor dificultad de la segunda presentación hay muy poca diferencia en el tiempo que le dedicaron a ambas presentaciones. Sin embargo, ellos mismos dieron la respuesta, y es que *present.me* al ofrecer la posibilidad de corregir, volvían y volvían a empezar cada vez que se equivocaban ya que querían un resultado de la máxima calidad posible.

En cuanto al aprovechamiento del tiempo, podemos concluir que el uso de *present.me* permite dedicar más tiempo en clase a otro tipo de actividades, tanto por la experiencia del docente, como por las respuestas de los alumnos. Aunque habíamos esperado un mayor porcentaje de alumnos a favor de *present.me*.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bartolomé, A. (2008). Web 2.0 and new learning paradigms. *eLearning Papers*, 8. Consultado el 14 de mayo de 2014. <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/Web-2.0-and-New-Learning-Paradigms>
- Cuesta Cuesta, M.R. (1995). A Task-Based Approach to Language Teaching: The case for Task-Based Grammar Activities. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 8, 91-100.
- González Lozano, J. & García-Romeu, J. (2012). Estrategias de expresión escrita, cartas comerciales y Web 2.0. En Van Hooft, A. (Eds.), *El español de las profesiones* (pp. 167-186). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jones, N. (2006). E-college Wales, a case study of blended learning. En Bonk, C. & Graham, C. R. (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs*, (pp.182-194). San Francisco: Pfeiffer.
- Sabater, M.Ll. (2012). La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional. En: Van Hooft, A. (Eds.), *El español de las profesiones*, (pp. 132-149). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012.
- Vangehuchten L., Crespo, M., Gómez, I. (2012). Blended learning para fines específicos: presentación de un cuaderno de aprendizaje electrónico. En: Van Hooft, A. (Eds.), *El español de las profesiones*, (pp. 118-132). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Van den Branden, K., Bygate, M., Norris, J. (Eds.). (2009). *Task-based language teaching: a reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Van Esch, K. (2006). La autonomía en el aprendizaje. En: Barros García, P., Van Esch, K. (eds.) *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*, (pp. 25-45). Granada, Editorial Universidad de Granada.

Implantación de un portafolio electrónico en un curso EFE: alternativas metodológicas y evaluativas en la era digital

Bàrbara Cuenca y Paula Lorente

Institut des langues vivantes. Université de Louvain (UCL)

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre nuevos instrumentos para el aprendizaje del español para fines específicos (EFE, en adelante), a partir de una propuesta didáctica y evaluativa que se ha llevado a cabo en un curso de la Universidad de Lovaina (UCL). Nuestra propuesta quiere invitar a la exploración de formas de trabajar el español para fines específicos que incluyan el uso de las TIC, con la implantación, en nuestro caso, de la utilización de un portafolio electrónico o *ePortfolio*.

El uso del *ePortfolio* nos ha servido, en primer lugar, para llevar al aula principios didácticos presentes en los enfoques comunicativos y basados en metodologías de aprendizaje por experiencia, interacción y simulación. En segundo lugar, el *ePortfolio* ha permitido planificar el curso sin excluir la evaluación del proceso de enseñanza y poner en práctica una evaluación para el aprendizaje que atiende de cerca el progreso del estudiante (Figueras y Puig, 2013). Finalmente, con el uso del *ePortfolio* hemos podido aunar principios metodológicos importantes para los materiales de EFE, como inclusión de la variedad, el pasarlo bien, metodología integrada, involucrar al alumno, creatividad... (Hutchinson y Waters, 1987)

Así pues, abordamos en este artículo un ejemplo práctico de cómo articular la implantación de un *ePortfolio* alrededor de tres ejes: metodología, evaluación y materiales. Indicamos cuáles son los pasos metodológicos que hay que dar en un contexto determinado de aprendizaje: un curso de enseñanza formal que prepara a los estudiantes universitarios a su inserción profesional en una lengua extranjera.

I. Introducción

Tras un estudio llevado a cabo por el *Institut de Pédagogie de l'Université de Louvain* en 2002 quedó manifiesto que los titulados de la UCL eran apreciados en el mundo laboral, pero, sin embargo, se demostró también que los estudiantes tenían verdaderas dificultades a la hora de conseguir un primer empleo en los que los procesos de selección se realizaban en otra lengua que no fuera el francés. Por ello y desde la propia Universidad se potenció que su instituto de lenguas modernas, *Institut des langues vivantes* (ILV, en adelante) ofertara cursos específicos, llamados *Seminarios de inserción profesional* que capacitasen a los estudiantes de último año a realizar con éxito dichos procesos de selección en lengua extranjera. Para la realización del material del curso de español, decidimos que no era viable el utilizar materiales ya existentes en el mercado, pues no se adecuaban al público meta con el que íbamos a trabajar, ni al objetivo perseguido en el curso: la inserción profesional del estudiante que acababa de licenciarse. La primera versión del material fue realizada en formato papel (lo que en Bélgica se denomina *Syllabus*) en 2005¹ y, si bien desde entonces se han ido añadiendo sucesivas modificaciones al material de base, consideramos necesario realizar una importante actualización del material, que no dejara de lado aquel lugar donde hoy en día toda persona que busca trabajo acude: la web. Partiendo de la idea de que el EFE no precisa una metodología precisa, sino un enfoque del aprendizaje basado en las necesidades del que aprende, decidimos implantar para tal fin un portafolio electrónico o *ePortfolio* en dicho curso. Este instrumento nos ayudaba a simular y acercarnos a la realidad de la inserción profesional de fuera del aula a la que se tenían que enfrentar nuestros alumnos a la hora de buscar su primer empleo.

Realizamos una propuesta metodológica por *ePortfolio* que se basa en el enfoque por tareas. La tarea es entendida como "(...) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices

en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, 1989: 10, traducción en Zanón, 1999). Se trata de plantear la enseñanza, insistiendo en actividades comunicativas que integren diferentes procesos relacionados con la comunicación, al mismo tiempo que los alumnos en el aula y en la plataforma despliegan estrategias para solucionar problemas concretos, pues según Benson (2002) el buen estudiante debería ser crítico, reflexivo y autónomo. El *ePortfolio* se presentó como una herramienta, que ofrecía nuevas miras o, para seguir con la terminología de la plataforma, utilizada también en el título de este artículo, "vistas"², no solo para el aprendizaje, sino también para la evaluación, pues permitía evaluar de manera eficaz no solo el producto, sino también el proceso en los trabajos de los estudiantes.

Así pues, en este trabajo, vamos a puntualizar, en primer lugar, en qué consiste un *ePortfolio* (2) para pasar seguidamente a un análisis pormenorizado de la metodología que hemos utilizado (3), describiendo el diseño (3.1.), secuenciación y dispositivos pedagógicos puestos en marcha para la realización de las tareas (3.2). En segundo lugar, revisaremos cómo hemos realizado la evaluación para el aprendizaje en el marco del curso (3.3). A continuación, haremos un balance sobre la metodología utilizada (4). Finalmente, presentamos nuestras conclusiones (5).

2. El *ePortfolio*

Cada vez es más frecuente la irrupción en el aula de diferentes aplicaciones y dispositivos que nos abren nuevas posibilidades de aprendizaje: mensajería instantánea, blogs, wikis... En definitiva, espacios de colaboración que permiten un lugar de encuentro entre estudiantes y profesores. Sin embargo, aún hoy estas plataformas suelen utilizarse para una actividad o tareas esporádicas y no como una herramienta de seguimiento.

El portafolio o el portafolio digital (*ePortfolio*) es una herramienta que nos es útil para recoger datos que puedan demostrar los logros y progresos del estudiante. En este sentido el portafolio se revela como una herramienta de clasificación usada a menudo para destacar algunas muestras o evidencias del trabajo de los estudiantes. Además, el portafolio da cabida a casi cualquier tipo de prueba o evidencia, lo cual concuerda con la corriente actual del aprendizaje en la que se entiende que no necesariamente el aprendizaje debe darse en el aula. En este aspecto, la UNESCO ha clasificado los tipos de aprendizaje que se pueden producir en tres grandes grupos: formal, no formal e informal, lo que resulta de gran utilidad al individuo, porque la formación ya no viene únicamente impuesta por las instituciones tradicionales, sino que el aprendizaje se realiza gracias al bagaje de experiencias y conocimientos acumulados por el individuo en diferentes contextos. En este sentido, el portafolio es una herramienta de recopilación de datos de gran valor ya que su flexibilidad puede abarcar cualquier muestra que refleje algún tipo de aprendizaje o progreso del individuo.

El uso de los portafolios en los cursos de lenguas para medir la competencia del estudiante es algo que se ha implantado desde hace algunos años en el contexto académico y universitario. Podemos trazar una primera distinción entre dos grandes tipos de portafolio presentes en el ámbito educativo. Por un lado, encontramos el *portafolio extensivo o colección*, es decir, aquel que reúne todos y cada uno de los trabajos realizados por el autor y que constituye una acumulación (y constatación) de los trabajos realizados a lo largo de la formación³; y por otro lado, el *portafolio intensivo o de reflexión*, es decir, el que pone en marcha el concepto dinámico de la reflexión como parte del proceso de selección (Cuenca, 2015): el autor debe seleccionar a partir de las muestras aquellas que son más relevantes para observar y dirigir su proceso de aprendizaje en relación con el marco académico en el que se desarrolla la formación o el objeto de estudio que se encuentre analizando de manera individual (Barberá y De Martín, 2009).

Así pues, observamos que hay un aumento de propuestas para poner en marcha esta herramienta. En el 2000 nació una propuesta enfocada a mejorar la formación lingüística del estudiante de lengua extranjera, el *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL). Al ser un proyecto específico propuesto desde el Consejo de Europa a los estados, se aplica otro de sus documentos, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, en adelante), para

medir la competencia comunicativa del alumno (Consejo de Europa, 2002). Sus características buscan una unificación en cuanto a la evaluación de competencias lingüísticas que sean fácilmente identificables y reconocibles, así como la adopción de un enfoque metodológico activo, al promover la comunicación como un proceso cognitivo inmerso en una concepción socioconstructivista del aprendizaje. En otras palabras, el alumno aprende haciendo cosas (actividades de la lengua) y movilizándolo recursos para elaborar su propio portafolio (Cassany, 2002).

Siguiendo algunas de estas pautas, decidimos utilizar un *ePortfolio* en el *Seminario de Inserción profesional* (30 horas), pues se trata de una herramienta que permite dirigir, organizar y evaluar varios procesos al mismo tiempo. Este *ePortfolio* creado a partir de la plataforma universitaria *ePortfolio@UCL* (<http://eportfolio.uclouvain.be/>) se encuentra cerrado al grupo-clase. Esto nos permite que cada estudiante disponga de un espacio de creación que comparte de forma exclusiva con los miembros del grupo. Al ser de gestión autónoma, cada estudiante es responsable no solo de sus tareas y de depositar sus trabajos, sino también de compartílos e interactuar a partir de ellos, como vamos a explicar en el apartado siguiente.

3. Propuesta metodológica

Para desarrollar el proyecto que hemos llevado a cabo hemos buscado la implantación de una metodología que, desde el enfoque comunicativo, nos permitiera establecer una serie de tareas, que fomentaran una participación activa del estudiante y que crearan interacción entre los participantes.

El marco en el que se inscribe la asignatura es el de enseñanza reglada universitaria. Los estudiantes son francófonos y están cursando su último año en la Facultad de Filología (especialidad: Lenguas Modernas). Los temas del material del curso⁴ y las tareas corresponden con el ámbito de la inserción profesional: así, el *ePortfolio* del estudiante queda compuesto por cuatro vistas (cuatro tareas) y un perfil profesional. Cada una de las tareas forma parte de un engranaje y son interdependientes las unas de las otras. También los alumnos necesitan para realizar sus tareas, consultar en todo momento el trabajo de los otros estudiantes, potenciando una práctica cooperativa en el aula.

3.1. Diseño de las tareas

Cada una de las tareas propuestas al estudiante pretende simular cada uno de los pasos que se ha de dar para adentrarse en el mundo laboral. En todo momento, el estudiante imita el proceso de búsqueda de empleo, desde que acaba los estudios, con la búsqueda de ofertas de empleo, hasta que pasa una entrevista profesional. Para lograr esta simulación el estudiante se ayuda tanto del material de clase (*syllabus*), presentado a lo largo del curso como de la plataforma. A continuación, comentaremos brevemente en qué consisten cada una de esas tareas.

Tarea 1: Perfil personal y profesional en *ePortfolio* y en *LinkedIn*

Para iniciar el curso los participantes al curso deben crear un perfil profesional en dos fases: en una primera fase en *ePortfolio* y en una segunda fase en *LinkedIn*. La primera fase de la tarea, perfil en su *ePortfolio*, les permite un acceso directo y cercano con cada uno de los elementos o artefactos multimodales que el *ePortfolio* pone a disposición de los usuarios, es decir, para la descripción de su perfil tienen que incluir no solo texto, sino también documentos audiovisuales que la plataforma permite añadir, como vídeos o audios, y prestar atención a la utilización de diferentes recursos ortotipográficos (tipo y tamaño de letra; uso de itálicas, negritas...) o el uso de hipervínculos.... Esta primera parte de la tarea pretende acercar la plataforma al estudiante de tal manera que éste pierda un poco el miedo inicial y consiga hacer un buen perfil profesional no solo sobre su recorrido académico, sino también sobre sus habilidades personales, méritos, capacidades e incluso gustos personales. Los estudiantes disponen aproximadamente de una

semana para completar su perfil, pues a continuación un compañero previamente asignado en clase se ocupará de aconsejarle sobre los puntos fuertes y débiles del perfil creado.

Además, esta primera tarea se completa con una segunda fase que consiste en trasladar ese perfil que se ha creado en *ePortfolio* a una plataforma profesional real como es *LinkedIn*. Ahora los estudiantes deberán crear un perfil a partir de ejemplos de perfiles reales en *LinkedIn* de personas que ejerzan los puestos de trabajo a los que ellos mismos querrían postular. Previamente a la realización del perfil profesional en *LinkedIn*, se ha llevado a cabo una dinámica de aula para poder acotar cuáles son las profesiones que les interesan para su futuro laboral. Este paso es clave para el desarrollo del resto de las tareas, puesto que siempre vamos a centrar el desarrollo de las mismas a partir de los intereses expresados por los estudiantes en este momento.

Tarea 2: La oferta de empleo

A la semana siguiente de la aparición de los perfiles se anuncia la segunda tarea que consiste en redactar una oferta de empleo. Antes, se han visto en el *syllabus* en clase ejemplos de ofertas de empleo y se ha focalizado sobre el léxico relacionado con, por ejemplo, la jerarquía de la empresa (director, ayudante, adjunto, becario...) o los verbos habituales que aparecen en las ofertas (presentarse, solicitar/pedir, renunciar, demandar, ofertar...). Los estudiantes deben consultar ejemplos de ofertas de trabajo reales y para ello se les recomienda que visiten las webs habituales de búsqueda de empleo en español (*Infojobs*, *Trabajos.com*, *Manpower...*).

La clave de la tarea viene dada por la clasificación del tipo de trabajo al que los estudiantes querrían solicitar un puesto y que se realizó durante la elaboración de la Tarea 1. No se trata de que inventen un puesto al azar, sino que deben consultar la lista de posibles empleos que interesan al grupo-clase, seleccionar uno y redactar una oferta en ese ámbito profesional. Esto obliga al estudiante a interesarse por cierto campo profesional, consultar el tipo de ofertas habituales y profundizar su conocimiento sobre el léxico más frecuente (dietas y viajes, salario bruto/neto, titulación requerida...). Los estudiantes disponen de algo más de una semana para redactar la oferta de empleo y publicarla en la que será la primera vista/página de su *ePortfolio*.

Tarea 3: El currículum

En este momento, todos los estudiantes del grupo-clase tienen acceso a tantas ofertas de empleo como alumnos hay en la clase. En esta tarea se trata de que el estudiante vuelva a reflexionar sobre sus aspiraciones y lea las ofertas de trabajo de sus compañeros. Luego, deberá decidir a cuál de ellas se presenta como candidato: para ello tiene que tener muy en cuenta su perfil personal y profesional ya publicado.

Una vez escogida la oferta de empleo deberá elaborar su *currículum vitae* (CV, en adelante). Presentamos a los estudiantes diferentes modelos de currículos reales, no solo CV en el formato papel más clásico, sino también en los nuevos formatos que se están utilizando actualmente, como el del currículum realizado por medio de infografías y el videocurrículo. Así pues, la tarea consiste en realizar un CV en infografía y en videocurrículo. A lo largo de esta tarea el estudiante debe familiarizarse con una serie de herramientas informáticas que le ayuden a crear, por un lado, su CV infográfico como *Visualize.me*, *About.me* o *Piktochart* y, por otro lado, su videocurrículo con *Powtoon* o *Moovly*. El estudiante debe publicar en la plataforma *ePortfolio* así su CV en vistas a presentarse como candidato a una de las ofertas de empleo publicadas por sus compañeros en la tarea dos. Los estudiantes deben completar esta tarea antes de dos semanas, especificando cuál es la oferta de trabajo a la que postulan y quién la publicó.

Tarea 4: La carta de presentación

Normalmente, en un proceso de selección de personal o para presentarse a un puesto vacante no basta con el envío del currículum, pues, normalmente es necesario adjuntarlo a una carta de presentación. En esta tarea, los estudiantes redactan una carta de presentación profesional, siempre teniendo como referencia la oferta a la que han solicitado un empleo y para la cual han realizado un CV. Para ello, en el aula trabajamos las estructuras que estos escritos

suelen reproducir. También vemos los aspectos y temas que se deben tratar en estos escritos o qué rasgos de los perfiles profesionales y personales conviene destacarse.

Esta tarea se entrega una semana más tarde de la elaboración de los currículos y constituye la vista 3 del *ePortfolio*.

Tarea 5: La entrevista

En esta última tarea el estudiante realiza una entrevista real de trabajo con sus compañeros. Para ello, en las dos semanas que preceden a la entrega de la tarea, trabajamos en el aula cada uno de los elementos habituales de las entrevistas: fórmulas, estructuras, lenguaje no verbal...

En la entrevista deben trabajar en parejas puesto que siempre un estudiante será el entrevistador y el otro, el candidato. Estos roles vienen determinados por las ofertas de trabajo elaboradas en la tarea 2 y los perfiles profesionales elaborados mediante el CV en la tarea 3, es decir, unas veces el estudiante asumirá el rol de candidato para aquellas ofertas de empleo a las que solicitó un puesto y, del mismo modo, otras veces el estudiante asumirá el rol de entrevistador para los otros estudiantes que solicitaron un puesto en su oferta. De esta manera, cada estudiante trabaja los dos roles (candidato y entrevistador) en dos entrevistas diferentes y que, incluso, pueden ser de ámbitos profesionales distintos. Los estudiantes tienen que grabar en vídeo su entrevista que debe durar entre cinco y diez minutos.

Al final, cada estudiante sube a la plataforma un vídeo en su vista cuatro de *ePortfolio*, es decir en aquel en el que adopta el papel del candidato, especificando la oferta de empleo que solicita.

Además, cuando cada candidato ha subido a la plataforma su entrevista en la vista cuatro del *ePortfolio*, los entrevistadores de cada vídeo deben valorar profesionalmente la entrevista, a partir de la grabación y a partir de una parrilla diseñada por el profesor con este objetivo. Con esta segunda parte de la tarea se busca que los candidatos hagan y reciban una valoración profesional de los diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de hacer una entrevista (actitud, apariencia, cualidades del candidato, lenguaje no verbal utilizado, etc). Esta valoración en forma de comentario se publica en la misma vista cuatro del candidato a modo de comentario, de tal manera que la vista cuatro completa se compone de una entrevista de trabajo y de la evaluación profesional por parte del entrevistador de la misma.

A modo de ejemplo, se encuentra disponible una 'visita' a un *ePortfolio* completo de un estudiante en el que se pueden observar tanto la elaboración de los perfiles como el conjunto de las cuatro tareas publicadas en la plataforma.

3.2. Dispositivos pedagógicos utilizados

La secuenciación que hemos realizado en cada una de las tareas del curso sigue siempre el mismo esquema, que es el que aparece en la siguiente tabla

- | |
|--|
| <p>1º) Se propone una consigna de la tarea, especificando los criterios de evaluación y el objetivo de aprendizaje. Al mismo tiempo, se proporciona a los estudiantes modelos reales de los ejercicios que se piden</p> <p>2º) Realización de las actividades de la tarea por parte de los alumnos</p> <p>3º) Tutorías con el profesor</p> <p>4º) Según lo acordado en las tutorías, los estudiantes podrán corregir de nuevo su versión</p> <p>5º) El profesor corrige la última versión, teniendo presentes los puntos acordados en la última tutoría</p> <p>6º) A finales de curso, el profesor hará llegar el <i>feedback</i> final al estudiante sobre su actuación vía la plataforma (comentarios y nota)</p> |
|--|

Tabla 1.- Secuenciación de las fases de realización de las tareas

Los tres dispositivos más relevantes puestos en marcha para llevar a cabo la secuenciación de la tarea son la descripción de consignas, la propuesta de modelos de las tareas y las tutorías, que pasamos a detallar seguidamente.

Por un lado, es en la consigna donde deben quedar claros los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación de la tarea. La eficiencia en la consigna será la clave para que los estudiantes puedan desarrollar una tarea de calidad. Para la redacción de la consigna hemos seguido criterios que, según Bajtín (2003: 274), deben representar una adaptada unidad de evaluación y la consigna debe ser precisa, acotada y motivadora, definiendo el contexto de comunicación.

Por otro lado, en todo momento, el estudiante cuenta con una serie de modelos reales que preceden a la realización de la tarea y que se presentan junto con la consigna. Estos modelos pueden presentarse en diferentes formatos (audio, video o texto) en función del tipo de tarea demandada. Esta visualización previa y primer contacto con el tipo de tarea permite que el estudiante sea consciente sobre qué se le pide en todo momento y así tome conciencia del trabajo a realizar para la tarea.

Las tutorías tendrán lugar en dos momentos a lo largo del cuatrimestre. Estos dos puntos de control y orientación para el estudiante suponen un momento crucial para él en lo que se refiere al funcionamiento de la evaluación propuesta. En cada una de ellas, el estudiante revisa las tareas con el tutor. En la tutoría se le proponen puntos en los que debería o podría corregirse, pero, no se corrige directamente el *ePortfolio*, animándole a un proceso de autocorrección. En la segunda tutoría, el tutor tiene en cuenta si el estudiante ha introducido los cambios y modificaciones recomendados y si ha realizado la autocorrección de su trabajo.

El objetivo de la tutoría consiste en analizar de manera personalizada el trabajo del estudiante a la vez que se establece un compromiso entre ambas partes (profesor y alumno) para la posterior corrección. Todo lo acordado en las tutorías queda anotado por el tutor en el *ePortfolio* del estudiante.

El estudiante en la tutoría toma conciencia de su actuación y, por ello, al final se le pide, siguiendo a Cassany (2005: 64), que anote tres puntos positivos de su actuación y tres puntos en los que debería mejorar para la próxima tutoría.

3.3. La evaluación para el aprendizaje

A la hora de implantar el uso del *ePortfolio* en un curso de lengua extranjera, no hemos buscado introducir una herramienta de la web 2.0 al azar, sino que hemos introducido una herramienta que, metodológicamente, es coherente con los principios evaluativos que hemos querido desarrollar. En esta línea y siguiendo a Figueras y Puig (2013) hemos partido de ideas que inciden sobre la importancia de no excluir la evaluación del proceso de aprendizaje y que están recogidas, entre otros, en Weis, J. (1991), pues, “la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de *evaluación* y, en consecuencia, el producto resultante del mismo” (Martín Peris *et al.*, 2008, p. 229). Más concretamente, hemos partido de una evaluación para este curso que no se corresponde con la realización de exámenes y que insiste fundamentalmente en la necesidad de programar una evaluación auténtica, entendida como la evaluación del progreso del estudiante, quien, con ayuda de las tutorías y de la plataforma de *ePortfolio*, puede mejorar en todo momento su trabajo. Así, las actividades y tareas integran los objetivos del aula y de los currículos (Kohonen, 2000). Con ello, se pretende alcanzar una coherencia pedagógica entre los vértices del triángulo formado por docencia, evaluación y aprendizaje.

Hemos querido insistir sobre la importancia de la práctica colectiva y cooperativa en el aula en las tareas (Cassany, 2005). En efecto, la influencia que la psicología humanista tuvo incidió sobre la necesidad de prestar atención al individuo y al grupo del que forma parte, haciendo que surgieran las propuestas del *aprendizaje cooperativo* (Johnson, Johnson y Holubec, 1994; Kagan,

1992). A partir de estas propuestas, se empiezan a incluir recursos y técnicas que permiten desarrollar estrategias sociales de los estudiantes que favorecen un clima positivo para el aprendizaje que, en definitiva, como ya decía Stevick (1980), insistan en la importancia del carácter social del aula. Es por todo ello que proponemos tareas que inviten a los participantes a interactuar los unos con los otros y que insistan en la importancia del carácter social del aula. Así pues, la evaluación del curso ha resultado de la valoración final de las 5 tareas del *ePortfolio* fundamentalmente (80% de la nota), aunque también a la hora de evaluar el curso se han tenido muy en cuenta las evaluaciones y comentarios realizados por los propios estudiantes, es decir, la evaluación entre pares (20%). Como ya hemos señalado, hemos fomentado en las tareas y dentro de la plataforma de *ePortfolio* que los participantes pudieran hacer comentarios al trabajo de sus compañeros, pues el trabajo se comparte no solo con el docente, sino con todos los estudiantes de la clase.

4. Balance final sobre la propuesta

En las líneas anteriores, hemos descrito cómo hemos llevado a la práctica una implantación de *ePortfolio* en un curso de EFE. A continuación, nos gustaría hacer una reflexión sobre el trabajo realizado para hacer un balance sobre si ha resultado una herramienta eficaz a la hora de concretizar los tres ejes de los que hablábamos al inicio del presente artículo, a saber: una metodología de aprendizaje de lengua adecuada a los enfoques comunicativos, que propone tareas y materiales en consonancia además de una evaluación auténtica.

En lo que se refiere a la metodología y al material utilizado, podríamos resaltar que, en general, no es difícil encontrar en las actividades del curso y tareas propuestas ejemplos de vacíos, variedad, predicciones y actividades que fomentan el pasarlo bien, la creatividad, la involucración del estudiante y que cumplen muchos de los principios propuestos por, entre otros, Hutchinson y Waters (1987). Además, el alumno es el verdadero centro del aprendizaje y en todo momento se le proporcionan herramientas que favorecen su autonomía: aprende a aprender y también aprende haciendo, pues constantemente se le interpela para que se involucre activamente en su aprendizaje.

El uso de juegos o simulaciones está también en la base de este material como potenciadores de una comunicación real: se llevan a cabo tareas que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula, situándola en un contexto laboral. Lantolf (2002) insistió en cómo, cuando nos vamos haciendo adultos, el sistema educativo “conspira” para forzarnos a dejar de jugar. El aprendizaje de lenguas debe proporcionar oportunidades para experimentar la libertad de jugar y desarrollar la creatividad, tan importante en la adquisición de lenguas segundas y darnos, en definitiva, a los adultos segundas oportunidades de ser creativos.

Dado que el material ha sido ya puesto en práctica podemos destacar que, poco a poco, los estudiantes van disfrutando del proceso de aprendizaje que se les propone, creándose rápidamente una buena dinámica de grupo y un buen ambiente en la clase, tan importante en la enseñanza de lenguas. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la búsqueda de la empatía con los compañeros, la petición de ayuda, la necesidad de comprenderse mutuamente están siempre presentes en muchas de las actividades y son estrategias sociales que ayudan a la interacción, incidiendo beneficiosamente en la motivación. Este interés por la motivación y las necesidades del alumno ha quedado reflejado en el MCER (2002, Capítulo 6, p.141) en donde se anima a prestar atención en la elaboración de materiales que sean adecuados a los aprendientes y que sean motivadores: “La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego.” Además el MCER señala los recursos emocionales, volitivos y cognitivos que un individuo aplica como agente social. En el *ePortfolio* hemos intentado siempre incluir todo aquello que va más allá de lo puramente gramatical.

Debido al hecho de suscitar una interacción entre los trabajos de los estudiantes creemos que no solo los estudiantes se han esmerado más en sus trabajos, sino que se ha creado una importante interacción escrita y oral entre los mismos, que nos ha parecido muy interesante.

Así pues, los estudiantes han subido a la plataforma sus anuncios de búsqueda de empleo y a partir de ahí se han presentado como candidatos a uno de los puestos ofertados por sus compañeros, redactando la carta de presentación y el currículum *ad hoc* y realizando en parejas la entrevista. También gracias al *ePortfolio* hemos podido explotar las grabaciones de las entrevistas sobre las que los estudiantes han podido realizar comentarios o críticas de la actuación de sus colegas en las entrevistas y tomar consciencia de su propia actuación. Es decir, el portafolio presenta la ocasión perfecta para usar la lengua en interacciones significativas en aras de la construcción del conocimiento y comprensión de la lengua de manera cooperativa.

En lo que se refiere a la evaluación, nos gustaría evidenciar dos hechos: evaluación no debe asociarse de forma sistemática a la palabra ‘examen’, ni tiene por qué verse asociada a pruebas puntuales y poco significativas o motivadoras. El segundo hecho y no por ello menos importante consiste en demostrar que hay maneras de presentar la evaluación unida al proceso de enseñanza-aprendizaje, si se recupera la imagen de la evaluación como trabajo conjunto y compartido del profesor y estudiante en busca de nuevos conocimientos (Kiraly, 2000).

Con todo, la introducción en el aula de este tipo de metodología implica un cambio de la concepción de los roles de los participantes en el proceso evaluativo. El profesor pasa a ser un guía que orienta la evaluación y el aprendizaje, puesto que es el último responsable para proporcionar información válida y fiable sobre el progreso del estudiante, tal y como recoge el Instituto Cervantes al describir las competencias clave del profesorado (Instituto Cervantes, 2012). Sin embargo, su actuación debe ir acompañada de un proceso de andamiaje que vele por reforzar la autonomía y la responsabilidad en la evaluación del propio estudiante. Este nuevo papel deja al alumno en el centro mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo consciente de sus carencias y sus logros. Es gracias a la ayuda del profesor-tutor que el estudiante obtiene datos sobre la calidad de su trabajo y las mejoras a introducir en él. Creemos haber aportado una muestra de propuesta evaluativa diseñada para el aprendizaje ya que, como se puede observar en los documentos del *Assessment Reforme Group*⁶, cumple muchos de los puntos allí descritos y aconsejados para desarrollar una evaluación formativa. Entre estos puntos podemos destacar que se trata de una propuesta integrada en la planificación del curso; ayuda al alumnado a saber cómo mejorar (tutorías); las tareas son centrales en la práctica del aula; anima a la autoevaluación; promueve el compromiso hacia los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación; reconoce los logros...

Así pues, vemos que nuestra propuesta evaluativa no solo requiere colaboración por parte del estudiante y cooperación por parte del profesor, sino que también implica la puesta en marcha de herramientas específicas (criterios de evaluación y objetivos de aprendizaje compartidos), así como otros mecanismos evaluativos o de acompañamiento (tutorías, *ePortfolio*) para que el dispositivo se desarrolle de manera correcta. Todo este engranaje de piezas pedagógicas da como resultado un proyecto de observación y evaluación para el aprendizaje del que, tanto profesores como estudiantes, salen reforzados al haber compartido un espacio de reflexión común (tanto presencial como virtual) que proporciona pistas sobre cómo comprometerse en el aula con la evaluación del proceso de cada uno de nuestros estudiantes. Algo que, sin duda, constituye uno de los desafíos de hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tras nuestra propia experiencia y según lo anteriormente expuesto, podemos decir que el balance del uso de un *ePortfolio* es positivo y satisfactorio. Sin embargo, cabe hacer una advertencia en cuanto al manejo de las plataformas de *ePortfolios*, pues siguen sin resultar de manejo intuitivo, ni para los estudiantes, ni para los profesores. A este propósito tuvimos que poner en marcha diferentes medidas, como la realización de tutoriales y diferentes dispositivos de ayuda, para evitar los problemas técnicos con los que se encontraron nuestros estudiantes.

5. Conclusión

Los procesos de construcción del conocimiento en entornos formales de enseñanza y aprendizaje asistidos por TIC y basados en la interacción pueden ser múltiples (ver Barberà et

al., 2004). En nuestro trabajo hemos querido presentar una propuesta que se basa en la tarea y en el alumno como centro del aprendizaje, pero que tiene en cuenta las posibilidades de interacción que ofrece, en general, la web 2.0. y más precisamente, el uso de *ePortfolios*. Didáctica y tecnología deben complementarse y justificarse mutuamente.

Como hemos visto en estas líneas, el uso del *ePortfolio* favorece que se pongan en práctica y desarrollen las competencias del estudiante descritas en el Capítulo 5 del MCER, tanto las generales (saber; saber hacer; saber ser; saber aprender) como las competencias comunicativas de la lengua (lingüística; sociolingüística; pragmática). Pensamos que el uso del *ePortfolio* se justifica desde un punto de vista metodológico y está adaptado, por un lado, a los principios defendidos por la didáctica actual sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otro lado, es una herramienta adecuada para practicar la evaluación auténtica o evaluación para el aprendizaje, que focaliza, sobre todo, en el progreso del estudiante y adecuación de los procesos evaluativos al currículo de los cursos.

En resumen, en la propuesta presentada se pueden poner de relieve conceptos de los enfoques comunicativos como el de aprendizaje significativo, diversificado, lúdico, centrado en el alumno... Términos que, en definitiva, hacen todos hincapié en el hecho de ser operativos y eficaces a la hora de interactuar en una lengua y cultura extranjera, llámese esto adquirir una competencia cultural, intercultural o pragmática. Dotar al alumno de herramientas que desarrollen estas competencias nos ha parecido especialmente relevante en contextos laborales como es el de la inserción profesional. Con el uso del *ePortfolio* creemos haber podido desarrollar de manera más eficaz, respecto a otros tipos de cursos, aquellas competencias que van más allá de las puramente lingüísticas.

Notas

¹ Baeza Varela, I. (2005). *Seminario de inserción profesional*. Publicación dactilográfica. Louvain-la-Neuve: Institut des langues vivantes.

² “Vistas” es la denominación utilizada en la plataforma (*ePortfolio@UCL*) para las diferentes páginas con los trabajos de los estudiantes.

³ Es este tipo de portafolios el que nosotros hemos utilizado en el curso que aquí presentamos.

⁴ Hemos mantenido para su uso en clase el *syllabus* como material de apoyo del curso, ver nota 1.

⁵ Enlace a un paseo virtual por un *ePortfolio* <http://bit.ly/1XLvsim>

⁶ <http://www.assessment-reform-group.org/AssessInsides.pdf> (Assessment Reform Group. *Assessment for Learning. Beyond the Black Bo*

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barberà, E. et al. (2004). Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación [documento de proyecto en línea]. IN3: UOC. (Discussion Paper Series: DP04-002). Consultado el 15 de enero de 2015, <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.html>.
- Barberá, E., & de Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Benson, P. (2002). *Teaching and Researching Autonomy in language Learning*. London: Longman.
- Cassany, D. (2002). El portafolio Europeo de lenguas. *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros.

-
- Cassany, D. (2005). Didáctica en el aula. En *Expresión escrita en L2/ELE* (pp. 51-86). Madrid: Arco Libros.
- Consejo de Europa (2000). *European Language Portfolio (ELP)*. Edición en español en 2003: *Portfolio europeo de las lenguas (PEL)*. Consultado el 2 de febrero de 2015, <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cuenca, B. (2015). *Portafolio del profesor en formación: una propuesta práctica para el desarrollo profesional*. Memoria de máster. Universitat de Barcelona. Biblioteca Virtual RedELE, 16. Consultado el 15 de enero de 2015, <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Barbara-Cuenca-i-Ripoll.html>.
- Esteve, O., & Arumí, M. (2005). La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en las asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea. Consultado el 27 de enero de 2015, <http://www.xtec.cat/fadulcs/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf>.
- Figueras, N., & Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. Consultado el 21 de enero de 2015, http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Johnson, D., Johnson R., & Holubec, E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Cambridge-Mass.: Jacaranda.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California: Kagan Cooperative Learning.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kohonen, V. (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 295-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J.P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. En M. S. Salaberri (Ed.), *La lengua como vehículo cultural interdisciplinar* (pp. 83-93). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Colección «Aulas de verano».
- Martín Peris et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Weiss, J. (Ed.). (1991). *Évaluation: problème de communication*. DelVal: Cousset, Suisse.
- Zanón, J. (Ed.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Apropiación de la competencia ética en ENE: el escenario de aprendizaje y las TEP como estrategias procedimentales.

José María Cuenca Montesino

Université de Poitiers, Francia

Resumen

Los nuevos enfoques metodológicos para la enseñanza en formación inicial del español de los negocios hacen posible que el proceso de adquisición - aprendizaje encuentre un medio vehicular privilegiado en los escenarios de aprendizaje - acción dado que estos le permiten al aprendiente la apropiación de la lengua desde una perspectiva co-accional; la lengua deja de ser objeto de estudio para convertirse en una herramienta con la que el aprendiente podrá realizar una tarea determinada en un contexto dado con finalidad colectiva. Dado que trabajar con escenarios posibilita que los aprendientes actúen con congruencia, el escenario de aprendizaje-acción permite vehicular en un contexto intercultural la ética como principio regulador de la actuación del aprendiente. Por su parte, la evolución del paradigma digital (TIC, TAC, TEP) ha favorecido el trabajo en autonomía y la convergencia de las cuatro co (coformación, colaboración, cooperación y coevaluación) al servicio de una tarea final colectiva.

Este artículo presentará un ejemplo de escenario de aprendizaje-acción en español de los negocios (ENE) particularmente relevante desde la perspectiva ética y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP): la puesta en marcha de un proyecto empresarial que favorezca el desarrollo a nivel local e internacional de un producto artesanal de los pueblos colombianos Zenú o Emberá. Dicho escenario experimental se llevó a cabo con aprendientes universitarios franceses del *Institut d'Administration des Entreprises* (IAE) de Poitiers. Se detallará el sílabo y una valoración final tanto de este escenario experimental como de la competencia ética entendidos como criterios de evaluación.

I. Introducción

I.1. Marco conceptual y objetivo

El presente artículo es una continuación de otro anterior titulado “El mánager de mañana y su formación en español de los negocios: algo más que instrucción lingüística” (Cuenca Montesino, 2013a) en el que se analizaron los distintos enfoques metodológicos en ENE así como el lugar que debe ocupar la competencia ética en un sílabo de dicho ámbito.

En este estudio se analizarán las posibilidades pedagógicas del escenario de aprendizaje-acción como medio vehicular que permite la implementación de la competencia ética en ENE en el ámbito de la formación inicial.

La puesta en marcha del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) lleva consigo parejo un cambio estructural sustancial pues, como señala Amparo Fernández March, “se pasa de un modelo educativo centrado en la enseñanza a un modelo educativo centrado en el aprendizaje” (Fernández March, 2006, p.36). Las denominadas metodologías activas¹ cobran todo su sentido en este contexto ya que facilitan el tránsito de un modelo centrado en el enseñante hacia un modelo centrado en el aprendiente, actor social que, como indica el didactólogo francés Christian Puren, “debe actuar con otros agentes sociales mediante una serie de acciones comunes con finalidad colectiva” (Puren, 2004b, p.8-9), “adoptándose así una perspectiva co-accional que enfatiza la dimensión colectiva de las acciones y la finalidad social de las mismas” (*actuar con los otros*) (Puren, 2004a, p.31-35). Cabe recordar que la misión principal de la enseñanza superior es educar para que el estudiante pueda desenvolverse de la mejor forma posible no sólo como profesional en su ámbito de especialización sino también como ciudadano. En este sentido, tal y como señala la filósofa española Adela Cortina, “un buen profesional no es el simple técnico, el que domina técnicas sin cuento, sino el que,

dominándolas, sabe ponerlas al servicio de las metas y los valores de su profesión, un asunto que hay que tratar desde la reflexión y el compromiso éticos” (Cortina, 2012a). Un buen profesional es, como apunta Alejandra Boni Aristizábal, “aquel que conoce los fines, que domina unas técnicas específicas y las aplica con prudencia” (Boni Aristizábal, 2005, p.442), siendo ésta la razón por la que, como indica Adela Cortina, “formar ciudadanos responsables es el único modo de contar con buenos profesionales” (Cortina, 2012a). En otras palabras, tal y como subraya Adela Cortina, “debemos formar ciudadanos con buenos conocimientos y con prudencia para calibrar qué les interesa, pero también con un profundo sentido de la compasión”. Por eso, añade, “la virtud soberana del siglo XXI será la cordura, que es un injerto de la prudencia en el corazón de la justicia” (Cortina, 2007).

Con la llegada del denominado enfoque comunicacional cobra especial relevancia el escenario de aprendizaje-acción. Dicho enfoque fue propuesto, entre otros, por el lingüista francés Michel Perrin y retomado más tarde por la lingüista francesa Claire Bourguignon; el enfoque comunicacional (o comunicación al servicio de la acción) se orienta en tres ejes principales: en primer lugar el aprendiente-usuario; después las tareas (tanto lingüísticas como pragmáticas) y, por último, los actos de habla (que cobran particular sentido en el ámbito de las acciones sociales). Si la versión nociofuncional del enfoque comunicativo permitía que la sociedad entrara en el aula (aprender a comunicar comunicándose), la perspectiva accional coaccional le abre el aula a la sociedad (Cuenca Montesino, 2013b), sin perder de vista el amplio abanico de posibilidades pedagógicas que presenta el paradigma digital, pues hace posible el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar.

1.2. Marco didáctico del uso pedagógico de los escenarios

Como indicamos en las conclusiones finales del artículo arriba reseñado, el escenario de aprendizaje-acción es una herramienta de gran utilidad para ENE en el ámbito de la formación inicial.

En efecto, haciendo nuestras las palabras de Claire Bourguignon, el escenario de aprendizaje-acción es una simulación basada en una serie de tareas comunicativas relacionadas entre sí con el objetivo de cumplir una misión más o menos compleja con respecto a un objetivo; la realización de dichas tareas conduce a la realización de la tarea final. Así pues, el escenario se caracteriza por una misión a la que se verá confrontado el aprendiente usuario de la lengua y que servirá de trama al proceso de aprendizaje, orientando las actividades de aprendizaje propuestas por el enseñante. La misión le da sentido a la tarea, que se sitúa en un contexto preciso; dicha misión está vinculada a un ámbito social concreto que permite definir el trasfondo temático y cultural del escenario (Bourguignon, 2006b, p.72). Por tanto, el escenario de aprendizaje-acción se concibe a partir de una misión (tarea compleja o macrotarea) en la que el aprendiente va a interpretar un papel. Dicha misión conlleva implícitas una serie de microtareas (o tareas facilitadoras); el aprendiente tendrá a su disposición una serie de documentos (escritos y orales) a partir de los cuales deberá buscar información pertinente para poder efectuar una propuesta final, tal y como se le pide siempre en la misión que se le confía; deberá justificar su propuesta y argumentarla no solo en situación de interacción oral sino también por escrito, respetando el formato textual que se le solicite. En otro orden de cosas, dado que lengua y cultura son indisolubles, el profesor, en su labor docente, tiene la responsabilidad de permitirle a los aprendientes el acceso a las distintas culturas que vehiculan la lengua española; esta es otra de las ventajas de trabajar con escenarios pues permite entrar directamente en la cultura (Cuenca Montesino, 2013a, p.12)

El escenario de aprendizaje-acción presenta múltiples beneficios, de entre los cuales quisiéramos destacar aquí el *learning outcomes* (o resultados del aprendizaje) por el hecho de aunar la actuación del aprendiente y el producto observable realizado por este en términos evaluativos. No está de más resaltar que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en lo sucesivo MCERL) indica que “los usuarios y alumnos aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de

circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2000, p.9). A la luz de lo expuesto, el escenario de aprendizaje-acción es una herramienta de primer orden en la didáctica de ENE dado que le permite al aprendiente no solo «aprender actuando» sino también poner en correlación pensamiento, palabra y acto, haciendo de él un usuario autónomo, coherente (correlación entre lo que se piensa y lo que se dice) y congruente (correlación entre lo que se dice y lo que se hace).

El escenario de aprendizaje-acción viene enmarcado en un contexto socio-profesional preciso, presenta un carácter realista y le invita al aprendiente usuario a llevar a cabo una misión concreta, para la cual tendrá que efectuar un conjunto de acciones finalizadas. Llegados a este punto, quisiéramos precisar que un escenario de aprendizaje-acción real sería aquel que estuviera enmarcado en un contexto real, con una misión y unos objetivos concretos reales, y en el que el aprendiente no jugase ningún papel sino que fuese él mismo. Cuando no es posible encontrar un escenario de aprendizaje-acción real, como suele ser el caso, el enseñante interviene para diseñar un escenario de aprendizaje-acción realista, es decir, próximo de la realidad profesional del aprendiente. En el ámbito de la educación secundaria, cuanto más alejado esté de la realidad curricular escolar del aprendiente y más próximo se encuentre de las necesidades reales extraescolares de este, el escenario de aprendizaje-acción será fuente inagotable de motivación, y el proceso de enseñanza-aprendizaje (re)cobrará así todo su sentido (Cuenca Montesino, 2012, 72-73). No obstante, en el ámbito de la educación superior, el trabajo interdisciplinar es ineludible puesto que no solo permite darle sentido a la formación que recibe el aprendiente universitario sino que, además, le ofrece un entrenamiento directo y concreto en la praxis profesional, lo que es fuente de motivación en el aprendiente. De cualquier modo, el escenario de aprendizaje es fuente de motivación, pues el aprendiente se proyectará en él, se verá inmerso en un proyecto en el que necesitará la lengua extranjera para su consecución. Además, su implicación le invitará a seguir aprendiendo; la acción es, por consiguiente, facilitadora del aprendizaje: aprendiendo mediante la acción (Bourguignon, 2006a).

El aprendiente movilizará estratégicamente todos sus conocimientos² para conseguir dicho objetivo pues el escenario de aprendizaje-acción le anima a estudiar un problema de manera analítica y a ir tomando conciencia de los medios necesarios para resolverlo con la intención de desarrollar y construir el aprendizaje de la lengua, lo que le confiere así sentido (Cuenca Montesino, 2013a, p.54). Por lo tanto, gracias al escenario de aprendizaje-acción el aprendiente va a verse confrontado a un aprendizaje estratégico, sistémico y procesual que, por ende, es heurístico al ser fuente de conocimiento.

Al inicio del presente artículo hicimos mención al EEES. Su puesta en marcha se traduce igualmente por la movilidad internacional de los aprendientes y por la emergencia del desarrollo de las competencias numéricas, siendo ambos objetivos transversales de primer orden en cualquiera de las formaciones de grado. A este respecto, nos encontramos frente a una verdadera revolución digital en constante cambio. En efecto, desde la década de los 70 del siglo pasado, la tecnología va progresando de forma vertiginosa, lo que lleva implícito el sello de la obsolescencia. Las nuevas tecnologías avanzan a un ritmo desenfrenado y ya forman parte inexorable de nuestra vida cotidiana. Este desarrollo tecnológico hace que vivamos en un mundo cada vez más *inmediático* -en el que el acceso a la información es mediático e inmediato a la vez-, el cual genera sobrecarga informativa (más conocido por los neologismos *infoxicación* o *infobesidad*) y cuyas fronteras espacio-temporales son cada vez más maleables.

Cada innovación tecnológica³ colige cambios en las prácticas pedagógicas de los enseñantes, que deben hacer esfuerzos constantes de adaptación y pragmatismo para acompañar de la mejor manera posible a los aprendientes; surgen las denominadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). El “aprendizaje de la tecnología”, como apunta Roser Lozano, “caracterizó el modelo TIC debido a la necesidad de dotar a los usuarios de conocimientos tecnológicos puramente informáticos” (Lozano, 2011, p.1). Por tanto, las TIC se centraban en comprender el funcionamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación así como en dotar de formación a aprendientes y enseñantes para que ambos pudieran dominarlas. Para algunos autores, el modelo TIC está relacionado intrínsecamente con la sociedad del siglo XX.

A partir del año 2000 empiezan a cobrar auge en Internet nuevos espacios virtuales de expresión. Algunos autores, como José Antonio Gabelas, Carmen Marta Lazo y Daniel Aranda, señalan que “los menores disponen de ciertas destrezas tecnológicas asociadas a las redes sociales, el software y los videojuegos, que no han aprendido en el aula, sino en su ocio digital, con los amigos y compañeros, que se traducen en espacios de conversación, juego, recreación, interacción y construcción. Ello genera un entorno de prácticas culturales y digitales que experimentan los menores en los entornos tecnológicos” (Gabelas & Lazo & Aranda, 2012). Tras la emergencia de las redes sociales en nuestra vida cotidiana⁴ surgen las denominadas Tecnologías de la Relación, de la Información y la Comunicación (TRIC). Como señalan dichos autores, “el modelo TRIC supera el mero determinismo tecnológico; el término relación imbrica todo el potencial de la multialfabetización (o alfabetización multimodal) que se produce en las interacciones en el plano creativo y en la dimensión receptiva de cada uno de los coautores o mediadores” (Gabelas & Lazo & Aranda, 2012).

Con el devenir de los años, el dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación ha venido generalizándose. Como apunta John Granados Romero, “ya no se trata tanto de comprender su funcionamiento sino de orientarlas hacia usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor, conociendo y explorando los posibles usos didácticos que las TIC tienen en el aprendizaje y la docencia” (Granados Romero, 2014, pp.1-2). Entorno al año 2006 surge en Cataluña un término acuñado por especialistas, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC). La incorporación de las TIC por sí solas, como señalan Javier Rodríguez Torres y Laura Rayón Rumayor, “no democratiza el acceso a los recursos. Solo cuando los enseñantes, en cuanto catalizadores de la Comunidad Educativa, piensan juntos qué pueden hacer, tomando como referencia sus prácticas, sus intereses, motivaciones, necesidades, etc., es cuando empieza a circular un saber compartido que generará discursos propios y que implicará a enseñantes y aprendientes en nuevas formas de hacer, de pensar y repensar su práctica y tareas cotidianas” (Rodríguez Torres & Rayón Rumayor, 2010, p.2). Como destaca Roser Lozano, “el modelo TAC favorece el “aprendizaje con la tecnología”, hecho este vinculado con la sociedad del siglo XXI” (Lozano, 2011, p.2).

José Antonio Gabelas, Carmen Marta Lazo y Daniel Aranda, al abordar el modelo TRIC, señalan que “los niños y jóvenes activan su capacidad de empoderamiento a través de su contacto con las redes sociales y los videojuegos, asumiendo decisiones, organizando su trabajo o concretando objetivos; la apropiación de estas destrezas tecnológicas les permite crear espacios de afinidad que les posibilita la apropiación de sus conocimientos, haciéndoles partícipes de ello a la comunidad de usuarios y exhibiéndolo en los espacios públicos” (Gabelas & Lazo & Aranda, 2012); por este motivo, la adquisición de conocimientos es divergente y plural gracias a la alfabetización multimodal y al aprendizaje aumentado que, por ende, favorecen el pensamiento líquido. Las nuevas tecnologías permiten que el aula se transforme en un aula aumentada, favoreciéndose así el aprendizaje ubicuo y la participación.

Tal como afirman los creadores del *Ubiquitous Learning Institute*, el mundo se está transformando a gran velocidad, estamos pasando de una economía industrial a otra basada en la información y orientada por los medios. A medida que el mundo que nos rodea se hace más pequeño, y la comunicación y los medios se hacen más globales y difusos, la naturaleza de la sociedad, y de nosotros mismos en tanto seres humanos, se está definiendo rápidamente en base a nuestra capacidad para ser consumidores pero también productores de conocimiento. La naturaleza del conocimiento —cómo se crea y quién lo crea—, así como los espacios en que es posible encontrarlo están evolucionando vertiginosamente. El desarrollo tecnológico posibilita que prácticamente cualquier persona puede producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar. Esta noción de “en cualquier momento/en cualquier lugar” aparece a menudo descrita como “ubicua” en la literatura sobre TIC (Tecnologías de la información y la Comunicación). Al hablar de computación ubicua podemos referirnos al uso de la tecnología para cerrar brechas temporales y espaciales, hacer confluir lo físico y lo virtual o bien sacar el uso de los ordenadores de oficinas y despachos para que exista en los espacios sociales y públicos a través de dispositivos

portátiles. Sin embargo, si nos enfocamos en el aprendizaje, y en la creciente prevalencia de actividades de construcción de conocimiento que tienen lugar en entornos online, tanto por parte de expertos como de principiantes, es aconsejable ampliar la definición de “ubicuo” para que incluya la idea de que los aprendices pueden contribuir al conocimiento sobre “cualquier cosa” e igualmente que “cualquier persona” puede experimentar aprendizaje⁵.

El modelo TRIC evoluciona; surgen las denominadas Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP). Como apuntaba Dolors Reig en una entrevista⁶, “asistimos a un cambio paradigmático a nivel social en la medida en que nos hemos vuelto seres participativos. La participación propicia el aumento de la felicidad del individuo, entendida como mejora social, política e individual pues el individuo se siente más feliz cuando participa. Gracias a las nuevas tecnologías nos hemos acostumbrado a participar, y esto se lo exigimos al mundo real; mediante las TEP se privilegia un uso de las redes sociales para interactuar con la información y operar un cambio en las estructuras sociopolíticas”. Haciendo nuestras las palabras de Dolors Reig⁷, “no se trata de enseñar lo que se sabe sino de preparar para lo que viene” (Reig 2012); hoy más que nunca es necesario educar en valores para una participación que nos haga crecer como individuos y como sociedad, pensando que no hay tecnología que no dependa de su apropiación y no hay apropiación que no dependa de los valores del usuario (Reig, 2012).

1.3. La ética y la interculturalidad como “principio regulador de la actuación del aprendiente”

La educación en valores es, por tanto, uno de los desafíos de la educación del siglo XXI, un imperativo de la realidad de nuestras sociedades, pues los valores son los cimientos sobre los que reposa la ciudadanía; la participación activa en la vida de la comunidad hace del individuo un ciudadano. Como señala Adela Cortina, “Estado y sociedad civil deben trabajar codo a codo en la noble tarea de educar en lo justo y en lo bueno, promoviendo con ello una «ciudadanía compleja», es decir, una ciudadanía justa, activa y cosmopolita” (Cortina, 2012b).

Como acabamos de indicar, una de las ventajas que presenta trabajar con escenarios de aprendizaje-acción es el hecho de permitirle al aprendiente «aprender actuando». Ello requiere, como es obvio, un marco ético bien definido pues no todo es válido en esta “tierra de nadie” de la actuación del aprendiente; el escenario de aprendizaje-acción debe posibilitarle al aprendiente actuar axiológicamente, es decir, orientar su acción por valores universales basados en la dignidad humana que le capaciten como actor socialmente responsable. Esta dinámica le permitirá al aprendiente forjarse un carácter virtuoso que le permitirá ser feliz. Por tanto, el desarrollo de la competencia ética debe ser una condición sine qua non del escenario de aprendizaje-acción en ENE ya que dicha competencia propicia hábitos virtuosos, modos de obrar asumidos que predisponen al aprendiente a obrar en el sentido deseado y que ha ido incorporando a su carácter por repetición de actos (Cuenca Montesino, 2013a, p.54).

Habida cuenta de la actual crisis intermística, que azota nuestras sociedades con especial virulencia, cabe preguntarse por qué resulta tan difícil que la ética conduzca nuestras vidas. Retomando las reflexiones de la filósofa española Victoria Camps, “no basta con conocer el bien, hay que desearlo; no basta conocer el mal, hay que despreciarlo. Si la respuesta no es equivocada, de ella se deduce que el deseo y el desprecio, el gusto y el disgusto son tan esenciales para la formación de la personalidad moral como lo es la destreza en el razonamiento” (Camps, 2011, p.13).

En otro orden de cosas, la competencia intercultural se define como la capacidad de un aprendiente de una segunda lengua o de una lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que tienen lugar en nuestra sociedad, caracterizada por la pluriculturalidad⁸. En este contexto, y dado que ser socialmente responsable requiere, a su vez, participar en la construcción de la ciudadanía mediante un diálogo constructivo, la ética intercultural es inexorable no sólo para contribuir a la vida en sociedad en la diversidad, sino también para ayudar a la supervivencia y prosperidad humanas en condiciones de diversidad étnica, nacional y cultural (Cuenca Montesino, 2013a, p.55).

No podemos comprender la competencia ética sin la competencia intercultural ya que no somos nosotros mismos sin la participación del otro. Como afirma el filósofo español Norbert Bilbeny i García, “la ética intercultural no tiene únicamente este objetivo cívico, lo posee también moral, como es ayudar a la supervivencia y prosperidad humana en condiciones de diversidad étnica, nacional y cultural, pues la ética en sí misma pretende un ser humano más feliz, además de quererlo más bueno y justo” (citado en Cuenca Montesino, 2013a, p.55). Esta hibridación tendría por consecuencia lo que el antropólogo mexicano Jaime Martínez Luna denomina compartencia, es decir, “la esencia de ser uno del otro, y pertenecer a una colectividad infinita que tiene que ver no con sistemas sino con sociedades en permanente transformación” (citado en Romero Ballén, 2010). Como señala Martínez Luna, “la compartencia es una manera de aprender el mundo y de transformarlo, una manera de hacerlo” (Martínez Luna, 2004, pp.344-345). El enfoque co-accional, del que emerge el escenario de aprendizaje-acción, no es ajeno a esta reflexión, pues ya no se trata de aprender actuando sino de aprender co-actuando en la medida en la que el escenario de aprendizaje-acción favorece la capacidad para adoptar y/o crear una cultura de acción común con personas de culturas diferentes que deben llevar a cabo juntos un proyecto común (Puren, 2013, p.5).

2. Metodología

El viernes 29 de noviembre de 2013 tuvo lugar a nivel nacional en Francia la convocatoria en español del *Diplôme de Compétence en Langue*⁹ (DCL); el escenario propuesto en dicha convocatoria fue concebido y elaborado por el autor del presente artículo, al que se puede acceder a través de la página web del Ministerio de Educación francés¹⁰. Como ya señaláramos, el medio vehicular de examen para el DCL es el escenario accional, pero el escenario de evaluación también puede serlo de aprendizaje-acción.

En efecto, como señala Claire Bourguignon, el escenario puede ser, a la vez, medio vehicular de examen pero también medio de aprendizaje, pues cuando el aprendiente está implicado en un proyecto accional en el que necesitará la lengua extranjera para su consecución, su implicación le invita seguir aprendiendo: la acción es facilitadora del aprendizaje (aprendiendo mediante la acción) (Cuenca Montesino, 2013b). Por esta razón decidimos explorar las posibilidades de didactización de un escenario de evaluación que nos garantizase la puesta en marcha de un escenario de aprendizaje-acción y que, a su vez, nos permitiese integrar la competencia ética.

Siguiendo la lógica comunicacional del DCL, se procedió al diseño de una nueva misión con el objetivo de garantizar una didactización en el aula del escenario, como se puede ver en la figura 1.

La ONIC (Organización Nacional Indígena Colombiana) quiere impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas Zenú y Emberá; la Embajada de Francia en Colombia quiere apoyar esta iniciativa de la ONIC y, por ello, ha puesto en marcha a principios de este año un proyecto piloto cuyo objetivo es implementar un plan de desarrollo local para uno de estos pueblos indígenas. Por esta razón, el pasado agosto se abrió una convocatoria pública mediante la cual la Embajada de Francia en Colombia se compromete a financiar un proyecto empresarial sostenible de una pyme francesa que persiga el desarrollo de los pueblos Zenú y Emberá.

En la convocatoria adjunta encontrarán los detalles sobre los requisitos que deben cumplir las pyme que deseen participar así como los criterios de selección que se deben tener en cuenta.

MISSION

1. Los estudiantes se organizarán en grupos de tres o de cuatro.
2. Cada grupo deberá llevar a cabo una serie de tareas:
 - Crear una pyme, presentarla y exponer su actividad.
 - Elaborar el código deontológico de la pyme (RSE).
 - Determinar y justificar el pueblo indígena beneficiario.
 - Determinar y definir el producto que se comercializará.
 - Hacer un estudio de mercado (fuerzas de Porter, 4P, 4C, análisis FODA, SWOT).
 - Elaborar una estrategia comercial para el lanzamiento del producto.
 - Determinar y dar a conocer las estrategias publicitarias y de comunicación que se utilizarán para el lanzamiento del producto.
 - Especificar y justificar la cuantía de la ayuda solicitada teniendo en cuenta el máximo que establece la convocatoria.
3. Durante unas cuantas semanas los estudiantes trabajarán los proyectos con su grupo (en función del número de estudiantes y del comienzo del curso). Se aconseja trabajar con Google docs para facilitar el trabajo colaborativo y cooperativo.
4. Cada grupo hará una exposición oral (5 minutos por estudiante) en la que expondrá su proyecto al resto de la clase mediante una presentación asistida por ordenador realizada mediante prezi; mientras tanto, los estudiantes que estén escuchando la exposición serán los miembros del comité de expertos encargado de la selección de la pyme. Los estudiantes tendrán a su disposición una parrilla de evaluación.
5. Al final de todas las exposiciones, cada grupo se reunirá y seleccionará el proyecto que consideren ganador. Cada grupo presentará el proyecto seleccionado al resto de la clase y expondrá las razones que han motivado la selección. El proyecto que resulte seleccionado mayoritariamente tendrá una nota bonus de dos puntos por estudiante.
6. Al final del semestre, cada estudiante realizará por escrito un balance final en el que hará una crítica constructiva de cada proyecto presentado argumentando su opinión e indicando de forma razonada cuáles son los cambios que se aconsejan a cada grupo para que mejoren su proyecto (300 palabras – 30 líneas).

Figura 1. Misión

Una vez diseñada la misión del escenario de aprendizaje-acción, se diseñó la parrilla de evaluación individual utilizada por el enseñante (ver figura 2).

EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL - PROYECTO EXPERIMENTAL			
CRITERIOS LINGÜÍSTICOS			
	0	5	10
COHERENCIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disposición y organización de la información			
Tipo y extensión de los enunciados			
Uso de conectores y mecanismos de cohesión			
Recursos para mantener la atención			
CORRECCIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de fórmulas o de modelos de oraciones			
Incidencia de los errores (frecuencia)			
Autocorrección			
Cantidad de errores e inconsistencias			
FLUIDEZ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pronunciación (inteligibilidad y sonidos idiosincráticos)			
Discurso continuo (facilidad de habla)			
Ritmo (sacudido o lineal)			
Prosodia (acentuación y entonación)			
ALCANCE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cantidad (densidad léxica)			
Precisión			
Variedad (riqueza)			
Capacidad de expresión			
CRITERIOS PRAGMÁTICOS			
	0	5	10
LOCUCIÓN			
Se expresa sin lectura			<input type="checkbox"/>
Lectura guiada mediante notas		<input type="checkbox"/>	
Lectura oralizada	<input type="checkbox"/>		
TIEMPO DE PALABRA			
Tiempo de palabra bien gestionado que llega a 10 minutos			<input type="checkbox"/>
Respeto de los 10 minutos de palabra con bastantes esfuerzos		<input type="checkbox"/>	
No se respeta el tiempo de palabra (no llega a hablar más de 5 minutos)	<input type="checkbox"/>		
PREAO			
(prezi); buena calidad y corrección lingüísticas.			<input type="checkbox"/>
(pps); presencia de algunos errores tipográficos o inconsistencias.		<input type="checkbox"/>	
(sólo una imagen de apoyo); bastantes inconsistencias y errores de lengua.		<input type="checkbox"/>	
ELEMENTOS RELATIVOS A LA PYME Y AL PRODUCTO			
Claramente identificados (pyme; producto; beneficiarios; 4P/4C/swot; estrategias; presupuesto)			<input type="checkbox"/>
Superficiales (faltan algunos elementos clave para la evaluación del proyecto)		<input type="checkbox"/>	
Inexistentes o factuales		<input type="checkbox"/>	
DIMENSIÓN ÉTICA			
Claramente identificada (relaciones con la ONIC; código RSE; integración del comercio justo)			<input type="checkbox"/>
Superficial (faltan algunos elementos clave para la evaluación del proyecto)		<input type="checkbox"/>	
Inexistentes o factuales		<input type="checkbox"/>	
ÉXITO DEL PROYECTO			
Implicación personal fuerte en la consecución del trabajo; espíritu cooperativo y colaborativo.			<input type="checkbox"/>
Implicación personal moderada.		<input type="checkbox"/>	
Ninguna implicación personal; pasividad.		<input type="checkbox"/>	
TOTAL () x 0.2 =			/ 20

Figura 2. Criterios

Asimismo se diseñó una parrilla de evaluación destinada a los aprendientes para la evaluación de las exposiciones orales, como podemos ver en la figura 3.

























Nombre del proyecto:			
Información relativa a la pyme. <input type="checkbox"/> Estructura. <input type="checkbox"/> Creación y orígenes. <input type="checkbox"/> Perspectivas de futuro. <input type="checkbox"/> Competencia organizativa de la empresa. <input type="checkbox"/> Exposición clara y convincente (buen apoyo visual de la preAO).			
Estudio de mercado <input type="checkbox"/> Presentación del sector de actividad. <input type="checkbox"/> Presencia de gráficos. <input type="checkbox"/> Conocimiento del ámbito de actuación. <input type="checkbox"/> Estudio realista, coherente y congruente. <input type="checkbox"/> Factible.			
Producto comercializado <input type="checkbox"/> Originalidad y credibilidad. <input type="checkbox"/> Bien definido e identificado. <input type="checkbox"/> Convincente, realista. <input type="checkbox"/> Beneficios para la comunidad. <input type="checkbox"/> Pueblo seleccionado: <input type="checkbox"/> Emberá <input type="checkbox"/> Zenú			
Exposición de las estrategias comerciales, publicitarias y de comunicación <input type="checkbox"/> Claras, convincentes. <input type="checkbox"/> Congruentes y factibles.			
Presupuesto y ayuda solicitada <input type="checkbox"/> Claramente expuestos; realistas. <input type="checkbox"/> Cuantía solicitada: _____ €			
Relaciones con la ONIC. <input type="checkbox"/> Participa clara y activamente en la consecución de los objetivos de la ONIC.			
Código RSE <input type="checkbox"/> Marco deontológico bien definido y bien presentado. <input type="checkbox"/> Compromiso realista y concreto. <input type="checkbox"/> Trazabilidad y factibilidad fácilmente constatables. <input type="checkbox"/> Transparencia.			
Comercio Justo <input type="checkbox"/> Equidad y solidaridad en las relaciones comerciales. <input type="checkbox"/> Autonomía de los productores. <input type="checkbox"/> Dignidad de los actores. <input type="checkbox"/> Respeto medioambiental. <input type="checkbox"/> Compromiso.			

Figura 3. Evaluación

Una vez definidos objetivos y criterios de evaluación, se ideó una convocatoria pública que tuviese por objetivo la financiación de un proyecto empresarial sostenible por parte de pymes francesas que persiguiera el desarrollo de los pueblos indígenas colombianos Zenú o Emberá, como se puede ver en la figura 4. La convocatoria, desde un punto de vista didáctico, es el elemento que activa el escenario de aprendizaje-acción pues le invita al aprendiente a contextualizar la acción; dicho de otra manera, la convocatoria le invita al aprendiente plantearse los ineludibles qué, quién, a quién, dónde, cuándo, cuánto, cuál, cómo, por qué y para qué.

Convocatoria pública relativa a la financiación de un proyecto empresarial sostenible que persiga el desarrollo de los pueblos indígenas Zenú y Emberá por parte de pymes francesas.

1. CONTEXTO Y OBJETO

La Embajada de Francia en Colombia ha puesto en marcha un proyecto piloto cuyo objetivo es implementar un plan de desarrollo local de un pueblo indígena colombiano. Tras consultar a la Organización Nacional de Indígenas de Colombia (ONIC), y merced a un acuerdo firmado con dicha organización, la Embajada se compromete a financiar un proyecto empresarial sostenible de una pyme francesa que persiga el desarrollo de los pueblos indígenas Zenú o Emberá. La presente convocatoria tiene por objeto promover e incentivar la participación en acciones sostenibles de las pymes francesas en Colombia.

2. BENEFICIARIOS

El proyecto va dirigido a aquellas empresas francesas que quieran iniciar su actividad exportadora o que ya estén exportando, y que estén interesadas en el desarrollo de la cultura local Zenú o Emberá. Han de cumplir con las normativas nacionales colombianas y la comunitaria, estar al corriente de sus obligaciones tributarias así como frente a la Seguridad Social.

3. CUANTÍA DE LAS AYUDAS

La cuantía total de la ayuda asciende a un máximo de 50.000 euros. La tramitación de la ayuda a la pyme se realizará mediante la aceptación de la ONIC y de la Embajada de Francia en Colombia.

4. PRESENTACIÓN DE SOLICITUDES

La solicitud de subvención se presentará conforme al modelo que aparece en la página web de la Embajada de Francia en Colombia junto con la documentación adicional que en dicha página se detalla. Una vez completada la solicitud, se remitirá por correo postal certificado y con acuse de recibo a la dirección que se facilita. El plazo para la presentación de la solicitud se abre el día 22 de septiembre de 2014 y finalizará el día 1 de diciembre.

5. CRITERIOS DE SELECCIÓN Y RESOLUCIÓN

Las condiciones imprescindibles para optar a la subvención son:

- Ser una pyme francesa de nueva creación (menos de un año a fecha de 1 de septiembre) para facilitar con ello el desarrollo del tejido empresarial.
- Tener preferentemente su domicilio social en Francia y/o su centro productivo en Colombia.
- Establecer un marco deontológico claramente definido;
- Cumplir con la totalidad de requisitos exigidos en las condiciones de la presente convocatoria.
- Se valorará la capacidad organizativa de la empresa así como su capital humano.

Con respecto a los proyectos financiados, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Proponer el desarrollo de un producto artesanal de los pueblos indígenas Zenú o Emberá;
- Presentar un proyecto coherente con los principios deontológicos del Comercio Justo (WFTO – PFCE) y congruente con los de la ONIC.
- Presentar un proyecto realista en lo referido a las facilidades de comercialización, la demanda existente y los beneficios para las comunidades indígenas Zenú o Emberá.

La Embajada de Francia pondrá en manos de un comité de expertos el proceso de selección de la pyme objeto de la convocatoria.

La resolución de las solicitudes será comunicada a los beneficiarios por escrito a través de la Cámara de Comercio.

Figura 4. Convocatoria

Una vez elaborado el sílabo, se decidió darle el nombre de “proyecto Colombia” a este escenario de aprendizaje-acción. El proyecto Colombia se puso en práctica en el *Institut d'Administration des Entreprises* de la Universidad de Poitiers (Francia) durante todo un semestre (20 horas de clase a razón de dos horas semanales durante diez semanas), como podemos ver en cronograma expuesto en la figura 5. La experimentación pedagógica se llevó a cabo en dos semestres distintos con la intención de poder comparar los resultados obtenidos en cada uno de ellos: el primero, durante el año universitario 2012-2013, con 35 informantes repartidos en dos grupos; el segundo, durante el año universitario 2014-2015, con 190 informantes repartidos en ocho grupos. A raíz del vivo interés despertado por los aprendientes, y conscientes del reducido número de informantes, decidimos volver a trabajar el “proyecto Colombia” dos años académicos más tarde para confirmar o desmentir su utilidad.

El nivel de lengua de los informantes oscila entre los niveles B1 y B2 del MCERL; todos los informantes son de nacionalidad francesa, hombres y mujeres, y cuya su edad oscila entre los 21 y 24 años. Se les pidió autorización expresa a los informantes para llevar a cabo a título experimental el proyecto Colombia. El presente estudio solo presentará las conclusiones del año universitario 2012-2013 dado que las del presente año universitario no están aún disponibles.

Día 1	<ul style="list-style-type: none"> ·Comprensión escrita ·Comprensión oral (http://youtu.be/34RqliMM0q8) 	<ul style="list-style-type: none"> ·Cuestionario sobre Colombia (competencia informacional) ·Comprensión selectiva (estereotipos sobre Colombia)
Día 2	<ul style="list-style-type: none"> ·Producción escrita (http://youtu.be/34RqliMM0q8) ·Comprensión oral / comprensión escrita (http://urlz.fr/1rlj) 	<ul style="list-style-type: none"> ·Imaginar las preguntas del periodista a partir de las respuestas de las personas entrevistadas. ·Audio (o transcripción del audio) sobre el comercio justo junto a la parrilla de explotación propuesta en el escenario evaluación.
Día 3	<ul style="list-style-type: none"> ·Producción oral (www.comerciojusto.org) ·Comprensión escrita ·Producción oral en interacción 	<ul style="list-style-type: none"> ·Explotación de tres documentos iconográficos publicitarios sobre el comercio justo. ·Cuestionario sobre los indígenas Zenú y Emberá junto a la parrilla de explotación propuesta en el escenario evaluación. ·Sensibilización hacia los conceptos de ética y moral a partir de dos dilemas éticos.
Día 4	<ul style="list-style-type: none"> ·Comprensión escrita ·Trabajo en equipos 	<ul style="list-style-type: none"> ·Convocatoria pública. ·Preparación de los proyectos (Google docs + prezi)
Día 5	<ul style="list-style-type: none"> ·Trabajo en equipos 	<ul style="list-style-type: none"> ·Preparación de los proyectos (Google docs + prezi)
Día 6	<ul style="list-style-type: none"> ·Trabajo en equipos 	<ul style="list-style-type: none"> ·Preparación de los proyectos (Google docs + prezi)
Día 7	<ul style="list-style-type: none"> Producción oral 	<ul style="list-style-type: none"> ·Presentación de las exposiciones. ·Evaluación de cada grupo
Día 8	<ul style="list-style-type: none"> Producción oral 	<ul style="list-style-type: none"> ·Presentación de las exposiciones ·Evaluación de cada grupo
Día 9	<ul style="list-style-type: none"> Producción escrita 	<ul style="list-style-type: none"> ·Argumentación
Día 10	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación común del equipo lenguas 	<ul style="list-style-type: none"> ·Test en línea organizado por el IAE de Poitiers

Figura 5. Cronograma

Para facilitarles el trabajo en autonomía durante la preparación de los proyectos respectivos, se les proporcionó a los estudiantes una serie de recursos disponibles en Internet en el que encontrarían léxico de especialidad en español y en francés, como se puede ver en la figura 6. Se les propuso a los aprendientes utilizar la plataforma social educativa gratuita Edmodo para, con ello, facilitar los intercambios sociales del grupo clase, pero los aprendientes no se mostraron favorables a dicha iniciativa.

- Creación de una pyme.
http://www.emprendedores.es/crear_una_empresa
<http://www.promonegocios.net/empresa/tipos-empresa.html>
<http://www.crear-empresas.com/formajuridicadeconstitucion.htm>
<http://r.douzal.free.fr/Voc-Esp-ESP-FRA.pdf>
<http://r.douzal.free.fr/Voc-Esp-FRA-ESP.pdf>
- Elaboración de un código deontológico RSE de la pyme
<http://rsconsultores.wordpress.com/el-codigo-deontologico/>
<http://www.iberostar.com/responsabilidad-social-corporativa>
<http://deres.org.uy/wp-content/uploads/Manual-de-Etica-DERES.pdf>
<http://www.mapfregroup.com/responsabilidad-social/es/cinformativo/codigo-etico-y-conducta.shtml>
<http://www.prohumana.cl/documentos/guiarse.pdf>
- Estudio de Mercado
<http://www.infoautonomos.com/hacerse-autonomo/estudio-de-mercado/breve-guia-para-estudio-de-mercado/>
<http://fr.slideshare.net/Ashai/estudio-de-mercado-para-un-proyecto?related=1>
- Publicidad y comunicación
<http://www.marketingdirecto.com/diccionario-marketing-publicidad-comunicacion-nuevas-tecnologias/>
http://www.smartycontent.com/web/wp-content/uploads/Glosario_IAB_marzo_2012.pdf
<http://www.rppnet.com.ar/diccionariodecomunicacion.htm>

Figura 6. Enlaces

3. Resultados

Al término del semestre se llevó a cabo una encuesta entre los aprendientes con cuatro preguntas:

1. *Antes de comenzar el proyecto Colombia, ¿tenías una idea precisa de lo que era la ética?*

El 88,5% de los informantes afirma antes del proyecto Colombia tenía una idea precisa de lo que es la ética, frente al 11,5% que afirma no tenerla.

2. *¿Has trabajado proyectos pedagógicos que integren la ética como criterio de evaluación durante tu escolaridad?*

El 57,2% de los aprendientes dice no haber trabajado con proyectos que integraran la ética como criterio de evaluación, frente al 42,8% que afirma haber trabajado con este tipo de proyectos.

3. *¿Piensas que el proyecto Colombia te ha permitido comprender mejor el sentido de la ética?*

El 62,8% de los aprendientes dice haber comprendido mejor el sentido de la ética gracias a este proyecto, frente al 37,2% de los aprendientes que afirma no haberlo comprendido.

4. *¿Tienes algún comentario que hacer con respecto al papel de la ética en el proyecto Colombia?*

La figura 7 da cuenta de los comentarios aportados por los informantes

-Mirada más franca hacia las dificultades en mantener una ética en la balanza de la economía.
 -Necesidad de una conducta ejemplar por parte de las multinacionales.
 -Importancia que puede tener la ética para permitir vender un producto o servicio
 -Comprender mejor la ética con ejemplos en el mundo de la empresa
 -Respeto de los pueblos, de la infancia, del medio ambiente, de las condiciones de trabajo, de las normas de cada país.
 -Importancia de los vínculos entre los actores desde el respeto
 -Criterio a tener en cuenta para una implantación internacional.
 -Crear un producto que responde a criterios éticos
 -La ética como motor de desarrollo equitativo de los pueblos desfavorecidos
 -Definir un código deontológico
 -Importancia de la ética en su aplicación local y jurídica, pues ambas son concomitantes.
 -Desarrollo del ganar – ganar y aplicación de este concepto en un caso práctico.
 -Proyecto muy enriquecedor, constructivo e interesante.
 -Cada vez más personas prestan atención a la ética
 -Tema muy interesante sobre las poblaciones indígenas colombianas desconocidas
 -Enfoque empírico interesante.
 -Interesante pensar toda una acción comercial en su conjunto con un aspecto ético.

Figura 7. Comentarios

4. Conclusión

Conscientes del número reducido de informantes, y a la luz de los resultados obtenidos de la muestra en lo relativo al proceso de aprendizaje así como de la encuesta, concluimos que el trabajo mediante escenarios de aprendizaje-acción debería permitirle al aprendiente:

- tomar conciencia de la interdisciplinariedad, es decir, del interés del español en la formación universitaria que recibe así como de su dimensión operativa, catalizadores ambos de la motivación. El aprendiente debe aprender a manipular sus conocimientos para negociar el significado mediante actividades de uso de la lengua. Por ello, el escenario de aprendizaje-acción queda íntimamente vinculado con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE);
- tener una visión panorámica de los objetivos y de las exigencias implícitos de cada escenario de aprendizaje-acción, lo que posibilita un aprendizaje sistémico, estratégico y procesual;

- darle sentido al trabajo en equipo gracias a lo hemos denominado *las cuatro co* (coformación, cooperación, colaboración y coevaluación) pues facilitan una dinámica de negociación, de iniciativa, de escucha activa, de diálogo, de empoderamiento y compromiso, lo que se traduce por un mayor aprendizaje, el desarrollo de competencias relacionales, el desarrollo intelectual y emocional del aprendiente y la obtención de resultados de mayor calidad (*learning outcomes*) al exigir de cada quien lo mejor, aval de la excelencia;
- darles sentido a las actividades lingüísticas de comunicación (competencias de recepción y de producción) al ser subsidiarias unas de otras y quedar integradas en un mismo contexto global (escenario);
- desarrollar la competencia ética que, por ende, es intercultural, lo que le permite al aprendiente forjarse un carácter virtuoso y aprehender la alteridad en nuestro horizonte global. A este respecto, son significativos varios parámetros; en primer lugar, el hecho de que un 11,5% de los aprendientes de programas master especializados en el ámbito de la administración de empresas afirme no tener una idea clara de lo que es la ética; a continuación, que un 57,2% de los informantes nunca haya trabajado proyectos que integren la competencia ética a lo largo de su formación académica; por último, que el 37,2% siga sin comprender el sentido de la ética a pesar de estar contextualizada.
- acceder a la lengua española a través de la cultura de los países que la hablan;
- desarrollar la competencia informacional y, por ende, de la competencia léxica para poder verbalizar y apropiarse la realidad del otro;
- desarrollar la competencia numérica así como la alfabetización digital y audiovisual, para hacer del aprendiente un ciudadano autónomo capacitado.
- Asimismo, debemos destacar los beneficios en los enseñantes de español dado que trabajar con escenarios de aprendizaje-acción les permite:
 - tener una identidad de equipo de profesores de ENE;
 - elaborar un proyecto común, es decir, un mismo escenario de aprendizaje-acción, un mismo sílabo y un mismo cronograma;
 - priorizar la actuación axiológica del aprendiente en un contexto intercultural significativo que incida en la formación de su personalidad moral (en la forja de un carácter virtuoso);
 - poner en marcha una misma política educativa lingüística en el centro universitario, invitando a enseñantes de otras disciplinas (o incluso a actores sociales del mundo socio-económico) a participar en la elaboración y puesta en marcha de escenarios de aprendizaje-acción ya no realistas sino reales (óptica AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras);
 - tener una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más clara (sistémica, estratégica y procesual), con una idea precisa con respecto a lo que se quiere que sean capaces de hacer los aprendientes al final de la formación así como de los medios necesarios para tal fin;
 - llevar a cabo una pedagogía diferencial. El escenario de aprendizaje-acción permite hacer grupos de nivel, lo que se traduce en pasarelas entre los distintos grupos, facilitándose un seguimiento individualizado de los aprendientes y una pedagogía mucho más adaptada a las necesidades individuales y colectivas;
 - implementar nuevas formas de exploración pedagógicas que permitan un acompañamiento óptimo del aprendiente hacia la consecución de sus objetivos.

Los resultados de la segunda fase de la experimentación, que se está llevando a cabo en el presente curso universitario, permitirán aportar precisión y mayor peso científico a los indicios perfilados por los modestos resultados del año universitario 2012-2013, lo que se traducirá sin lugar a dudas en otro artículo de divulgación científica.

Notas

¹ Las metodologías activas son aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje (Andreu Andrés & Labrador Piquer, 2008, p.3). Dichas metodologías presentan la ventaja de aglutinar competencias transversales necesarias para la formación del estudiante universitario, como puedan ser las competencias sociales (*soft skills*), la competencia informacional o la interdisciplinariedad. Se entiende por competencia informacional el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea (Fuente: Universidad de Alicante. Consultado el 19 de enero de 2015, <http://biblioteca.ua.es/ci2>)

² «Cogni-acción» o «cognición situada», es decir, reutilizar los conocimientos de los que se dispone, definir los conocimientos que serán necesarios y construir nuevos conocimientos en la acción tomando conciencia de las carencias que se tiene (Bourguignon, 2006a)

³ A título indicativo señalaremos que en 1985 se envía el primer correo electrónico en España. En 1991 nacen la primera página web, el primer buscador de contenidos (Gopher) y la primera webcam. En 1993 nace el primer navegador gráfico (Mosaic); un año más tarde lo hace Netscape. En 1996 aparece el webmail (HoTMaiL) y dos años más tarde aparece el buscador Google. (Fuente: Jesús Maturana, 2011. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://www.muycomputer.com/2011/03/14/actualidadesespecialeshistoria-de-internet-1990-1999_we9erk2xxdd26wxifnul2ijbfv6ew_ikfzcytt2p0d440u5dug2t4lnrhe_vwp34)

⁴ A título indicativo señalaremos que el chat msn surge en 1999. Los weblogs empiezan a cobrar auge a partir del año 2000. En 2003 nace Myspace, un año más tarde aparece Facebook, y en 2006 lo hace Twitter.

⁵ Grupo Nodos Ele, consultado el 19 de enero de 2013, de http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf.

⁶ Dolors Reig (2013): Tecnologías del Empoderamiento y la Participación. Vídeo disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=v3J-ButtAQo&feature=youtu.be> consultado el 19 de enero de 2015. Del mismo autor (2012): Las redes sociales convierten a los ciudadanos en microlíderes. Vídeo disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=l6lVfXhbc5A&feature=youtu.be> consultado el 19 de enero de 2015. Del mismo autor (2012): Foro de las ciudades 2012 – Dolores Reig reflexiona sobre las Redes Sociales. Vídeo disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=m6n7FJWMhkw&feature=youtu.be> consultado el 19 de enero de 2015.

⁷ <http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/forum/topics/estudiantes-autonomia-y-aprendizaje-aumentado-escuelas-y-docentes> consultado el 19 de enero de 2015.

⁸ Diccionario de términos clave de ELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm consultado el 19 de enero de 2015.

⁹ El DCL es un diploma nacional profesional francés diseñado específicamente para adultos. Este diploma responde a las necesidades del mundo profesional. El examen consiste en una prueba oral y escrita que simula una situación de trabajo real. En función de la actuación del candidato, este obtiene un diploma en el que figura su nivel de competencia de comunicación operativa, que corresponde a uno de los cinco niveles del MCERL (Cuenca Montesino, 2013b).

¹⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html> Los siguientes enlaces permiten el acceso directo a los documentos de dicho escenario: dossier de respuestas del candidato

(http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/64/6/DCL_ES_1113_06_Dossier_de_travail_du_candidat_318646.pdf), dossier con los documentos de trabajo (http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/64/8/DCL_ES_1113_06_mise_en_situation_et_dossier_documentaire_318648.pdf) y documentos audio (http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/65/0/DCL_ES_1113_06_bande_son_318650.mp3); consultados el 19 de enero de 2015. En caso de no poder acceder a ellos, ponerse directamente en contacto con el autor del artículo

Referencias bibliográfica

- Andreu Andrés, M. A. & Labrador Piquer, M.J. (2008). *Metodologías activas*. Grupo de innovación en metodologías activas – GIMA. Valencia: Editorial UPV. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://www.upv.es/contenidos/EQIN/info/U0553826.pdf>
- Boni Aristizábal, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://urlz.fr/lptM>
- Bourguignon, C. (2006a). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe n°1*. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Bourguignon, C. (2006b). L'apprentissage des langues par l'action. En M. L. Lions-Olivieri & P. Lina, (Éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 49-78). Paris: Editions Maison des Langues.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder
- Consejo de Europa (2003). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* Madrid, España. Instituto Cervantes & Editorial Anaya.
- Consejo de Europa, (2000). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa, División de políticas lingüísticas. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cortina Orts, A. (2012a). Ética en la escuela. *El País edición digital*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://elpais.com/elpais/2012/11/23/opinion/1353664266_768081.html
- Cortina Orts, A. (2012b). Ética en la escuela. *El País edición digital*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://elpais.com/elpais/2012/11/23/opinion/1353664266_768081.html
- Cortina Orts, A. (2007). La educación cordial. *El País edición digital*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://elpais.com/diario/2007/05/19/opinion/1179525605_850215.html
- Cuenca Montesino, J.M. (2013a). El mánager de mañana y su formación en español de los negocios: algo más que instrucción lingüística. *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/06_cuenca.pdf
- Cuenca Montesino, J.M. (2013b). Evaluación de la actuación, perspectiva comunicacional y español para uso profesional: el Diplôme de compétence en Langue. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, n° 13 (número especial —Actas de Congreso)*. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/evaluacion-de-la-actuacion-perspectiva-comunicacional-y-espa%C3%BIol-para-uso-profesional>
- Cuenca Montesino, J.M. (2012). La enseñanza del español mediante proyectos: la puesta en marcha de un festival de cine hispanoamericano. *Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Consultado el 19 de octubre de 2015,

-
- de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/08_cuenca.pdf
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. En *Educacio siglo XXI*, n°24 (pp. 35-56). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/152/135>
- Gabelas, J.A. & Lazo, M. & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>
- Granados Romero, J.G. (2014). Las TIC, TAC, TEP como instrumento de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *XU Encuentro Internacional Virtual Educa*. Perú: Ministerios de Educación y Cultura. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jsui/bitstream/123456789/4009/1/VE14.167.pdf>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, v.5. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>
- Martínez Luna, J. (2004). Culturas populares e indígenas. *Diálogos en la acción, segunda etapa*. DGPI (pp.335-354). Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://fr.scribd.com/doc/167355983/comunalidad-y-desarrollo-JAIME-MARTINEZ-LUNA#scribd>
- Puren, C. (2004a). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. En *Porta Linguarum* n°1, Granada: Universidad de Granada. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/28348#.VXX20EayrWc>
- Puren, C. (2004b). Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional. En Kett, E. & Lucas, M. & Vidal, M. (2004), *Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoque y contextos. Conferencias y foros*. IX Jornadas de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lenguas Modernas (pp. 55-69). Buenos Aires: Araucaria editora. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b-es/>
- Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013c/>
- Reig, D. (2012). Estudiantes, autonomía y aprendizaje aumentado: ¿escuelas y docentes como actores clave para otorgar(les) sentido? *Encuentro internacional de Educación 2012-2013. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?* Fundación Telefónica. Consultado el 19 de enero de 2015, de <http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig>
- Rodríguez Torres, J. & Rayón Rumayor, L. (2010). Las tecnologías como entorno de experiencias: alfabetización multimodal y aprendizaje colaborativo para la convivencia. *Congreso euro-iberoamericano de alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla. Consultado el 19 de enero de 2015, de <https://www.yumpu.com/es/document/view/29683951/alfabetizacian-multimodal-gabinete-de-comunicacion-y-educacion/3>
- Romero Ballén, M. N. (2010). De la Competencia a la Compartencia en los cuidados transculturales. *Index Enferm*, v.19, n° 2-3. SciELO. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000200019

El estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico

Patricia Gutiérrez & Mercè Pujol Berché

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Resumen

En este artículo¹ analizamos la pertinencia de utilizar el estudio de caso como técnica en clase de español para fines profesionales. En la primera parte, tras una reflexión sobre las diferencias entre el caso, el estudio de caso y la simulación de casos, presentamos las directrices para la elaboración de un caso, así como las ventajas de aplicar esta práctica con estudiantes universitarios, aprendices avanzados de español. La técnica de estudio de caso permite un trabajo interdisciplinar, que conjuga la vertiente profesional, aquí los componentes culturales, económicos y empresariales del sector turístico en España, con los aspectos lingüísticos (lecturas interactivas, exposiciones, debates y discusiones). La segunda parte del artículo presenta el dispositivo de implantación de este método en clase a través de un ejemplo, el caso del Hotel *Entre Olivares*, elaborado por nosotras mismas y puesto en práctica con estudiantes que cursan la maestría en Lenguas Extranjeras Aplicadas. Proponemos una secuencia didáctica cuya realización exige dos sesiones presenciales con los estudiantes así como trabajo complementario en grupos.

Los resultados de la experiencia que presentamos son alentadores, ya que este trabajo permitió a nuestros estudiantes un aprendizaje contextualizado, significativo y autónomo, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y una reactivación de conocimientos técnicos y de contenidos de las llamadas materias de aplicación. La satisfacción de la mayoría de los grupos de haber efectuado un trabajo complejo, así como el entusiasmo con el que se involucraron no pueden sino animarnos a seguir haciendo propuestas prácticas de esta índole para el aprendizaje del español para fines profesionales.

Palabras clave: estudio de caso, lenguajes especializados del turismo, tratamiento de la información, aprendices avanzados, competencias profesionales

I. Introducción

La finalidad de nuestra contribución es analizar la pertinencia de utilizar el estudio de caso en clase de español para fines profesionales. Vamos a diferenciar para ello, lo que se considera habitualmente como el estudio de casos (planteamiento de un problema o de una problemática en el seno de una empresa), un caso (presentación y descripción de una empresa) y la simulación de un caso (planteamiento de un problema que hay que resolver, pudiéndose utilizar el juego de roles y la dramatización si se desea). El estudio de caso que presentamos, el del Hotel *Entre Olivares* en la comarca sevillana de El Aljarafe, permite aunar la vertiente cultural económica y empresarial del sector hotelero en España y la vertiente lingüístico-discursiva al proponer un abanico de actividades de aprendizaje en las cuales se trabajan tanto las competencias comunicativa, discursiva (textual), estratégica, gramatical (léxica, lingüística y semántica principalmente), pragmática y sociolingüística como las destrezas (comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral fundamentalmente) de forma transversal. Permite además un trabajo interdisciplinar, un aprendizaje cooperativo, un trabajo inductivo de generación de hipótesis (ampliamente utilizado en las empresas) y la reactivación de conocimientos disciplinares (textos profesionales de características tipológicas y discursivas distintas).

Hemos propuesto una secuencia didáctica a estudiantes universitarios cursando el quinto año de maestría de Lenguas Extranjeras Aplicadas (de ahora en adelante LEA) con la finalidad de trabajar tanto objetivos profesionales como lingüístico-discursivos. Entre los primeros, hemos

querido profundizar el conocimiento del sector hotelero en España y, entre los segundos, la interpretación de datos estadísticos así como la búsqueda de información complementaria (recabar información pertinente para proporcionar alternativas al problema planteado). La secuencia didáctica tiene también como objetivo proporcionar instrucciones claras para que los estudiantes no se pierdan con la cantidad de información que se puede encontrar en Internet sobre el sector turístico. Generar alternativas, tomar decisiones y valorar la coherencia y viabilidad de las mismas han sido otros de los objetivos alcanzados.

2. Estudios de casos

El caso como técnica didáctica es utilizado por distintas disciplinas desde hace ya varias décadas porque, como lo subrayan Martínez & Musitu (1995) permite: a) el estudio de casos existentes mediante el análisis de los conocimientos y la comprensión de los procesos de diagnóstico e intervención hechos por los especialistas, b) la enseñanza de los principios adecuados a cada situación mediante un proceso a menudo deductivo (utilizado sobre todo en el ámbito del derecho) y c) el entrenamiento a la resolución de problemas mediante la generación de soluciones. Es un recurso muy útil también para vincular la teoría con la práctica. Estos mismos autores proponen, en el ámbito de la educación, tres tipos de casos: a) la descripción del caso para que se estudien las personas implicadas en él, el contexto y las relaciones interpersonales; b) la resolución de problemas con la identificación y la jerarquización de los mismos; c) la simulación en la cual los participantes se involucran en la situación gracias al juego de roles y a la dramatización.

Por su parte, Bayón (1996), que es uno de los autores que más ha trabajado sobre casos en el sector turístico, distingue también tres tipos: la presentación del caso con discusión y debate, el estudio del problema planteado exponiendo posibles soluciones, y los planteamientos de las decisiones tomadas con la evaluación de las mismas. Este autor insiste en el hecho de que hay tantas soluciones como personas que deciden; lo fundamental es encontrar la solución más viable a la problemática planteada. Existen, por lo tanto, tres posibilidades en función de lo que se quiera explorar en el caso, tanto desde el punto de vista disciplinar (sector turístico) como desde el punto de vista didáctico, que es el que nos interesa en esta contribución. Así, podemos pasar de la descripción –estudiar a fondo por qué una empresa es exitosa–, a la resolución de problemas –analizar la situación para identificar, jerarquizar la importancia de los mismos y barajar posibles soluciones–, para terminar con la evaluación de la implementación en la toma de decisión. Estas tres posibilidades se sitúan a lo largo de un continuum de tal forma que entre ellas los compartimentos no son estancos. En didáctica de la lengua, esta última posibilidad no se da muy frecuentemente salvo en situaciones en las cuales el estudiante es al mismo tiempo un profesional que puede implementar en su empresa lo aprendido en clase.

Aguirre, en el ámbito propiamente del español para uso profesional, considera que “el método del caso se basa en plantear una situación que aborde problemas cotidianos y reales que deben ser resueltos [...] teniendo muy en cuenta su entorno inmediato y evaluando las posibilidades de éxito. Es pues un sistema de análisis, decisión, solución y evaluación” (Aguirre Beltrán, 2012: 11). De esta definición, junto con lo dicho anteriormente, podemos extraer que, desde el punto de vista de la enseñanza, existen varias opciones de trabajo: se puede presentar solamente el análisis de una empresa (descripción), podemos, a partir del análisis de un problema, hacer una serie de propuestas y tomar decisiones para elegir una de ellas (análisis y decisión), y, finalmente, evaluar la implementación de la decisión tomada (evaluación). También debemos retener de esta definición que la resolución del caso es un sistema que comporta cuatro fases o momentos diferenciados, fases que podemos realizar en su totalidad o solo parcialmente. El primero de ellos, el análisis de la situación planteada, es decir, la profundización de la situación, el conocimiento de la empresa en cuestión y del problema que tiene planteado en vistas a su solución. La segunda fase comprende, a partir del análisis efectuado en la etapa anterior, una serie de propuestas (tantas como individuos o grupos estén analizando la situación) que deben ser discutidas para ver cuál o cuáles de ellas es/son la(s) más viable(s) para resolver el problema. La tercera fase es elegir aquella solución que puede parecer ser la mejor.

Por último, la cuarta fase es la de la evaluación de la implementación de la solución. Sabater (2010, en prensa), como otros autores², hace una distinción entre el estudio de caso y la simulación de casos³.

“Un estudio de caso es una situación real o ficticia en la que, o bien se plantea un problema o bien se describe una situación. Los estudiantes estudian el caso, lo analizan, e intentan encontrar soluciones adecuadas. Después de una preparación, tiene lugar una discusión entre los miembros del grupo en la que exponen sus opiniones, pero desde “el exterior””,

mientras que la simulación de casos

“es una situación comunicativa ficticia que presenta un conjunto de realidades en las cuales se encontrará sumergido el futuro profesional. Las simulaciones son extensas, complejas y relativamente pautadas. En una simulación de caso los participantes interactúan como si fueran ellos mismos o bien otra persona en situaciones imaginarias. Al final del proceso de análisis y discusión del problema que se les ha planteado, los participantes tienen que tomar decisiones estratégicas. Su implicación en la actividad es mucho mayor que en el estudio de caso” (Sabater, en prensa).

Observamos que la complejidad, tanto como método de análisis de una situación, como desde la enseñanza-aprendizaje del español para uso profesional, aumenta yendo de la descripción de un caso (menor complejidad), al caso (problema dado y resolución del mismo) para llegar a la simulación (mayor complejidad). Como profesores, debemos decidir cuál de estas tres posibilidades es la mejor según los objetivos que queramos alcanzar. Aunque estas tres posibilidades parecen claras en el papel, el límite entre el caso y la simulación, cuando los participantes no interpretan ningún papel, no siempre es, como mencionábamos unas líneas más arriba, nítido.

Acabamos de exponer las tres modalidades del estudio de caso, mencionemos brevemente las razones por las cuales su explotación en clase de español con fines profesionales es interesante. La primera razón es que la lengua se enseña situada, es decir contextualizada a partir de una situación de comunicación profesional. Además, un caso nos ayuda a ver cómo funcionan las empresas, qué retos quieren conseguir para seguir avanzando y qué problemas tienen planteados para seguir existiendo. También nos ayuda a conocer mejor un sector de actividad. Desde el punto de vista didáctico, el estudio de caso forma parte de las metodologías activas puesto que se trata de un aprendizaje por contenidos (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) o Content and Language Integrated Learning (CLIL)), aquí en el ámbito del sector hotelero. Igualmente se realiza un trabajo interdisciplinar con la reactivación de conocimientos sobre marketing, recursos humanos, publicidad y se lleva a cabo un trabajo inductivo de generación de hipótesis, ampliamente utilizado en las empresas. A esto se añaden la integración de todas las destrezas, el intercambio transaccional entre personas, el acercamiento a la realidad social, el trabajo cooperativo (realización de varias tareas en grupo, de manera equitativamente responsable para alcanzar un mismo objetivo) (Gil Montoya, Baños Navarro, Alías Sáez & Gil Montoya, 2007; Gutiérrez del Moral, 2009), la colaboración (una misma tarea equitativamente compartida por varios estudiantes para alcanzar un mismo objetivo) (Barkley, Cross & Howell Mayor, 2007) y la motivación de los estudiantes.

Tras presentar las ventajas que aporta trabajar con casos, veamos qué características deberá tener un caso para que tenga éxito en clase (Martínez & Musitu, 1995). En primer lugar, los casos pueden ser reales o ficticios. En cualquiera de las dos opciones, un caso tiene que ser verosímil, es decir, dar la impresión de que lo ha vivido alguien. Debe ser estimulante es decir, despertar la curiosidad del estudiante, invitar al análisis, poder llegar incluso a ser provocador. En cuanto al estilo, deberá ser conciso, evitar adornos literarios o tecnicismos, y cercano para los estudiantes. En lo que se refiere a los datos, hay que buscar un justo equilibrio, no decir más de lo que es preciso, pero tampoco omitir informaciones importantes. Asimismo, deberá mantener cierta ambigüedad para aproximarse a la realidad, que cuenta con infinidad de matices. Para elaborar un caso ficticio (Ogliastri, 1998), teniendo en cuenta que el resultado debe ser,

como dijimos, verosímil, es recomendable partir de un hecho real⁴ al cual se le disimularán los detalles necesarios para impedir su identificación. Durante este proceso es importante definir claramente un protagonista con sus características, determinar el entorno en el cual éste se desenvuelve (cultural, social, económico, etc.) e identificar el problema concreto que habrá que resolver. Finalmente, deberemos prever diferentes soluciones puesto que ya sabemos que no hay una solución sino tantas como se puedan generar.

3. Público y objetivos

Hemos propuesto un caso a nuestros estudiantes que cursan una maestría en Lenguas Extranjeras Aplicadas, formación que, como hemos desarrollado en otro lugar (Pujol Berché, en prensa), es profesionalizante, pluridisciplinar y polivalente. Dicho master -Gestión internacional e intercultural (M2I: *Management International et Interculturel*)⁵- propone tres itinerarios de formación: uno de ellos es el ITM *International Travel Management* (sector turístico y de empresas del sector). Los futuros egresados, que tienen repertorios plurilingües diversos (con un nivel B2-C1 en español según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, cf. Consejo de Europa, 2011), dominarán las nuevas tecnologías, tendrán capacidad de afrontar los desafíos económicos de la globalización y serán profesionales operativos.

Hemos elaborado, para la secuencia didáctica que exponemos, un caso ficticio del sector hotelero⁶ a partir de un caso real (un hotel que cerraba sus puertas) publicado en una revista especializada. Siguiendo las pautas recomendadas para la elaboración de casos, hemos borrado las posibles huellas de identificación del caso real, modificando nombres propios y de empresas, así como las fechas y los precios. El “protagonista” de este caso es el hotel y sus características, mientras que el “entorno” es la crisis económica que azota España. El “problema” queda identificado en el enunciado del caso, que es el siguiente:

El hotel aljarafeño *Entre Olivares* podría cerrar sus puertas por razones “puramente económicas” ya que resulta casi imposible soportar las bajadas de precios del mercado hotelero de Sevilla. “Se está vendiendo un 4 estrellas con tarifas de hostel”.

Los estudiantes disponen, junto al enunciado del caso, de información sobre la empresa⁷, de un informe económico sobre el sector hotelero (cf. Ernst & Young, 2013⁸) y se les pide además que busquen información complementaria que les permita hacer por grupos (de entre 4 y 6 personas), una propuesta de gestión coherente y realizable para evitar el cierre del establecimiento. Las diferentes propuestas serán expuestas discutidas, analizadas en clase; se valorarán, para cada una de ellas, los puntos positivos e incluso aquellos que sean más novedosos.

4. Secuencia didáctica

Nos interesaba trabajar tanto la dimensión vertical, centrada en la relación entre el emisor y el receptor, como la dimensión horizontal, basada en los componentes temáticos (Calvi, 2011) para dar así cabida a diferentes grados de especialización, haciendo nuestra la metáfora de Cabré (2003, 2010), para entrar en la casa por puertas diferentes. Queríamos trabajar tanto objetivos profesionales como lingüístico-discursivos. Entre los primeros, destacaremos el conocimiento del sector español de la hotelería, el conocimiento de empresas del sector y su tejido empresarial y la reactivación de conocimientos técnicos que han sido impartidos en otras lenguas (francés e inglés). Entre los segundos encontramos la interpretación de datos estadísticos y económicos, la lectura de diferentes fuentes de información según grados de especialización diferentes y la propuesta (oral y escrita) de alternativas de gestión para salvar el hotel del cierre. La secuencia didáctica está constituida de dos sesiones presenciales, cada una de ellas de dos horas. A esto se suma el trabajo que primero individualmente y posteriormente en grupo realizan los estudiantes fuera del aula. La primera sesión está dedicada al análisis en profundidad del caso identificando los problemas, mientras

que la segunda está consagrada a la exposición de las propuestas, a la síntesis (y eventualmente a la evaluación).

4.1. Primera sesión: Análisis del caso

Objetivos didácticos de la primera sesión

El objetivo más importante es identificar los problemas para poder jerarquizarlos. Para ello hay que estudiar, analizar y contextualizar el caso en la zona geográfica (la comarca sevillana de El Aljarafe) tomando en consideración la situación actual de la hotelería de la zona en particular y la de la española en general. Los estudiantes deben analizar las diferentes variables que describen la situación, detectar los puntos fuertes y débiles del hotel para poder jerarquizar los problemas. En esta primera sesión se proponen dos tareas diferentes.

Tarea 1: Análisis del caso y de la información profesional especializada

A partir del enunciado del caso, de la información sobre la empresa y del informe, los estudiantes tienen que analizar el caso y buscar en qué consiste su mala gestión: puede ser por problemas de personal (una plantilla demasiado elevada), por los precios de las habitaciones, los servicios dados de acuerdo con la categoría del hotel, etc. Por lo tanto, deben jerarquizar los diferentes problemas que puede tener el hotel en función de su importancia o de la urgencia en la resolución de los mismos. El informe que se da, de carácter económico y altamente especializado, dirigido a la comunidad discursiva de profesionales del sector, expone una serie de indicadores económicos de la industria hotelera en España; tiene una gran cantidad de gráficos en detrimento de texto, característica que nos impulsó llevarlo a clase por su peculiaridad. Así, en sus aproximadamente ochenta páginas, más de seis cientos gráficos, cuadros comparativos sobre la evolución interanual de márgenes, exponen datos numéricos y curvas sobre los ingresos medios por estancia, los ingresos por habitación, según si los hoteles son urbanos o vacacionales, etc. En este informe, los gráficos (quesitos, diagramas, barras) se acompañan de muy poco texto, algo que caracteriza el alto grado de especialización como ya pusimos en evidencia en un trabajo anterior (cf. Pujol Berché, 2010). Contrariamente a los informes turísticos, en los cuales hay propuestas de actuación, no se trata aquí de un género expositivo-argumentativo (cf. Bordonaba Zabalza, 2011) (Gómez de Enterría, 2002) sino que este informe presenta casi exclusivamente los datos por medio de soportes visuales, lo que reduce al máximo la presencia de texto que pudiera sugerir cualquier línea de intervención. La finalidad es enseñar a los estudiantes, puesto que se trata de un informe económico, a interpretar datos estadísticos que les pueden ser útiles para proponer una nueva gestión.

Tarea 2: Búsqueda de información complementaria en grupos.

En primer lugar, la constitución de los grupos depende de la configuración de las clases en cuanto a número de alumnos, tipo de público, tipo de institución en donde se imparte el curso etc. En lo que a nuestra experiencia se refiere, para una clase de treinta se constituyeron cinco grupos de seis estudiantes.

Hacemos hincapié en que los participantes deben buscar información complementaria sobre los protagonistas (el hotel, su categoría en función de las habitaciones y de los servicios propuestos) y su entorno (zona geográfica de ubicación, crisis económica, “recortes”). De ahí que deban orientar sus pesquisas, en lo concerniente al protagonista hacia: a) pernoctaciones y diferentes servicios propuestos por el hotel, b) distribución de la plantilla en los hoteles (qué porcentaje de empleados trabaja en recepción, qué otro en habitaciones, etc.), c) público que quieren atraer al hotel, observando si se trata de un hotel vacacional o urbano y reflexionando sobre el tipo de clientela que pernocta en los hoteles de la zona. En cuanto al entorno, sus búsquedas deben orientarse sobre todo hacia la zona geográfica en la cual está ubicado el hotel (aspectos culturales e históricos de interés como monumentos, paisajes) y la crisis (recordemos

que en el enunciado del caso se decía que ante la bajada de los precios, el hotel se tendría que vender como si fuera un hostel).

Se proporcionan, para ello, diferentes fuentes de información (en el estudio que pusimos en práctica fueron principalmente⁹ páginas web informativas de la región, páginas institucionales, revistas profesionales online¹⁰ y páginas web de asociaciones de profesionales¹¹) según el grado de especialización de las mismas con el objetivo de que los estudiantes tuvieran en cuenta la diversidad de fuentes a tener en cuenta para analizar de la mejor manera posible el caso, buscar el problema y encontrar soluciones. Dicho de otro modo, tratamos de que tomen conciencia de la multimodalidad de textos y de documentos y de los diferentes tipos de lectura que pueden hacer y del tratamiento de la información en lenguajes de especialidad (temáticamente especializados). Así, se insiste en los diferentes itinerarios de lectura que se deberán realizar según los objetivos diferenciados y también en cómo abordar los abundantes enlaces hipertextuales de los documentos web, puesto que las referencias que hemos proporcionado a los estudiantes son esencialmente direcciones de páginas en Internet.

Se deben dar instrucciones claras y consejos pertinentes para que el estudiante saque el mayor provecho de sus búsquedas. Por ello, nos pareció fundamental especificar, con las propias palabras de Bonilla, las características de la lectura de las páginas web: “la actitud del lector web es la de un usuario en un autoservicio” (2014: 323) puesto que, a diferencia del lector de textos impresos, cuya lectura es lineal, el lector de páginas web practica una lectura navegacional (Bonilla, 2014). Si desde el punto de vista de los géneros textuales impresos (Van Dijk 1980; Adam 1992), la superestructura de los textos ayuda al lector para la constitución de la tipología de los mismos, la página de inicio de un sitio web proporcionará una visión global de la estructura del mismo, permitiendo al lector la identificación del menú de navegación y enlaces. La “irrupción de Internet y la multimodalidad textual han trastocado los modelos tradicionales, creando nuevos géneros y modificando los existentes” (Calvi, 2010: 14). Frente a la página de inicio, el lector web podrá identificar en el primer momento la “familia de género” (Calvi, 2010)¹² a la que pertenece el sitio (institucional, comercial, legal, organizativo, etc.), y luego, los enlaces hipertextuales que le permitirán obtener la información deseada.

Aunque hay estudios, como los de Nielsen (2006)¹³, que demuestran que los internautas “escanean” las páginas web creando así un patrón de lectura en forma de “F”, se propone hacer diferentes lecturas de las páginas consultadas, cada una de ellas con objetivos diferenciados (Cicurel, 1991). La primera con una perspectiva globalizada de la misma (lectura en diagonal, hojeada o “skimming”), utilizando estrategias de eliminación y selección con el fin de identificar las pestañas del menú de navegación y los hipervínculos de interés. La segunda lectura podría hacerse de forma focalizada (buscar datos específicos) para encontrar y extraer las informaciones pertinentes y relevantes con el fin de generar propuestas de resolución. También se podría llevar a cabo una lectura intensiva, una vez “elegido” el documento que nos parece más interesante, para extraer la información necesaria.

Presentamos un ejemplo de tratamiento de la información a partir de una página web institucional¹⁴, un “género fronterizo” fruto de la migración de géneros tradicionales a la web (Calvi, 2010). Este tipo de páginas conjugan “la fuerza promocional de los anuncios y de los folletos con una mayor riqueza informativa, propia de la guías, aprovechando también la flexibilidad y la interactividad del medio (imágenes, vídeos, buscadores, vínculos, etc.)” (Calvi, 2010: 20). Si bien lo primero que salta a la vista es la fotografía de un paisaje de El Aljarafe, en el primer “escaneo”, los estudiantes identificaron los enlaces de interés para la búsqueda de información necesaria: “alojamientos”, “visitas culturales” y “espacios naturales” fueron los retenidos para consulta. También algunos se fijaron en la parte superior de la página en el enlace “Web Profesional”, que despliega un menú con los vínculos de interés para los profesionales como: “servicios para el profesional del turismo”, “Andalucía al día”, “Andalucía en cifras” u “Hostelería y sostenibilidad”. En particular, la búsqueda a través del hipertexto “alojamientos” resultó, como era de esperar, de gran utilidad, ya que pudieron descubrir: situación geográfica, características y servicios de los hoteles de la competencia.

Este tipo de lectura interactiva aúna las vertientes de aprendizaje horizontal (especificidades técnicas del sector hotelero y turístico) con el aprendizaje cultural y geográfico, ya que para poder sacar el máximo provecho de toda la información recopilada, hay que dar un paso más e indagar para ampliar conocimientos geográficos y culturales de la zona: buscar mapas, situar los municipios, localizar los lugares de interés encontrados, etc.

4.2. Segunda sesión: Toma de decisión: propuesta de soluciones

Objetivos didácticos de la segunda sesión

En esta sesión, que en el caso que nos incumbe tuvo lugar una semana después, se propone alcanzar dos objetivos fundamentales. El primero de ellos es la exposición concreta de cada una de las propuestas¹⁵ – seis aquí, (según el modelo de sistema propuesto por Aguirre Bertrán (op.cit.) la fase de la solución) y, el segundo, barajar los pros y contras de cada una de las propuestas hechas para poner de relieve si son coherentes, razonables y viables (fase de evaluación de las propuestas aunque sin implementación de las mismas). En esta sesión se propone la tarea final que consiste, por lo tanto, en exponer la propuesta para evitar el cierre del *Hotel Entre Olivares*.

Tarea final: discusión crítica de las diferentes alternativas

Sin ninguna duda, todos los grupos se implicaron en la tarea final que se les pedía, se dieron cuenta del dinamismo que representa el estudio de casos y fueron capaces de proponer alternativas forjadas a partir de la realidad. De las diferentes propuestas hechas por cada uno de los seis grupos se puso en evidencia las características del turismo de la región, así como que, cuando el turismo es débil, es necesario reactivar la actividad del hotel encontrando nuevas colaboraciones (con productores locales) o proporcionando nuevas actividades (bar-discoteca o cursos de flamenco). Tomaron conciencia de la importancia del presupuesto de un hotel considerándolo como el centro de todo tipo de cambio ya que de él dependen el mantenimiento del buen estado del mismo, los servicios y actividades que se pueden proponer.

Después de cada una de las seis exposiciones, se propuso la reflexión en torno a la viabilidad y a la coherencia de la propuesta. Estas eran viables si podían llevarse a cabo, por ejemplo cerrar cierto número de habitaciones para generar menos gastos de mantenimiento y de personal. Algunas de las propuestas incluían visitas turísticas a Doñana. Los estudiantes fueron capaces, gracias a las búsquedas de información complementaria, de argumentar que esas visitas debían concertarse previamente con los servicios oficiales del parque puesto que está prohibido su acceso a las personas y a los vehículos individualmente. Una propuesta era coherente si era lógica y consecuente con la descripción del caso, por ejemplo alquilar uno de los salones para fiestas familiares (bodas, bautizos, cumpleaños, etc.).

Una de las alternativas se centró más en la plantilla y lo que representa como gasto teniendo en cuenta el número de empleados, sus sueldos y sobre todo el carácter estacional del hotel. Otra alternativa hizo más hincapié en la reserva y por lo tanto en ver qué tipo de colaboración podía llevarse a cabo con las agencias de viaje y los tour operadores. Otra partió de la reducción del número de estrellas. Veámoslo con más detalle. Los estudiantes argumentaron esta pérdida de estrellas basándose, por una parte, en lo que, en un caso, se considera el entorno¹⁶ (en nuestro caso, la crisis económica) y, por otra parte, en el informe que se les había dado en la primera sesión. En cuanto al primero, el argumento desarrollado fue que “es mejor ser un buen hotel de 3 estrellas que un hotel de 4 estrellas que no merece sus 4 estrellas”, es decir en rebajar los costes sin perder calidad en el servicio. En cuanto al segundo, el argumento se basó en el hecho de que la mayoría de los hoteles en España no tienen más de 3 estrellas y que los hoteles de lujo son relativamente escasos. Esto fue lo que escribieron los estudiantes¹⁷:

El Hotel seguirá siendo vacacional ya que, en este tipo de hotel, la gente se queda más tiempo (más de 3 noches). Se reducirá el número de estrellas. Se cerrarán 15 habitaciones durante un periodo de 3 meses (durante la temporada baja) para ahorrar dinero. Se cerrará también un salón para sustituirlo por un bar lounge con discoteca para atraer a gente más joven. Se trabajará en colaboración con algunos productores locales que podrán alquilar los salones de nuestro hotel para dar a conocer sus productos, a cambio pagarán al hotel un alquiler. Se desarrollará nuestra página en Internet para facilitar las reservas y nos daremos a conocer creando alianzas con páginas españolas reconocidas como Rentalia, Windu, Booking y Tripadvisor para aumentar las reservas en línea.

5. Conclusiones

Puede parecer sorprendente pero en ninguna de las asignaturas, ni siquiera las llamadas de aplicación (marketing, publicidad), los estudiantes habían tenido la oportunidad de trabajar un caso. De este modo, nuestra asignatura, titulada, “Habilidades lingüísticas”, les ha ofrecido la oportunidad de centrarse en el problema planteado en el *Hotel entre Olivares* y enfrentarse al análisis de la situación a partir de la cual han podido proponer una serie de alternativas para evitar el cierre del hotel. Si hemos dicho al inicio de la contribución que el caso permite vincular la teoría con la práctica, los estudiantes han sido capaces de aprender a conceptualizar un problema, es decir, han podido formular operativamente los conceptos clave (de publicidad, de gestión, de recursos humanos) que se deducen del caso. Los estudiantes se han enfrentado a un problema determinado en la hotelería, columna vertebral del sector turístico. Se dieron cuenta de lo que representa gestionar un hotel, de solicitar a la plantilla que sea plurifuncional si se quieren reducir costes, de la dificultad de encontrar una solución para un departamento sin repercutir en los otros y de las consecuencias de la estacionalidad en el sector turístico. Todo ello para que estén preparados para afrontar situaciones similares en la vida real profesional. Dicho de otro modo, podrán transferir el proceso llevado a cabo en clase a su futura vida real profesional.

Han sabido tratar la información de géneros discursivos diversos y de forma multimodal para poder extraer de ella lo más útil y productivo. Han sabido interpretar datos estadísticos y aplicarlos al problema que tenían planteado. A pesar de manejar fuentes de información variada en Internet, creemos que los estudiantes han sabido llevar a cabo, gracias a nuestras instrucciones, diferentes tipos de lectura según el objetivo que se daban en cada paso. Han podido extraer informaciones pertinentes para elaborar la propuesta de cambio.

Hemos observado que se ha desarrollado el espíritu crítico puesto que han sido capaces de comparar las diferentes propuestas realizadas y analizarlas para ver si eran coherentes y viables. Dicho de otra forma, han podido, para cada una de las alternativas, relacionar los diferentes aspectos de las mismas y ver las consecuencias de un elemento en función de otro. Han sabido tomar decisiones, es decir, han sabido elegir aquella opción que les parecía mejor entre otras muchas. Y lo han hecho con criterio. ¿Por qué? Porque han tomado el estudio de caso como un proceso de diagnóstico e intervención en su futuro trabajo y no como un “simple ejercicio para aprender y practicar el español”. Han hecho un trabajo complejo, a la vez pautado y guiado en clase. Todas estas habilidades profesionales las han desarrollado mediante el uso de la lengua, sea oral, sea escrita, sean destrezas como la lectura o la interacción oral con los demás. El vocabulario que han podido aprender lo han hecho de forma contextualizada, así como las colocaciones y la fraseología.

Así las cosas, tenemos la intención de reanudar este tipo de estudio de caso el curso próximo, adaptando la temática a las afinidades e intereses profesionales de los estudiantes si fuera necesario. Repetir las experiencias con un público nuevo aportará experiencias diferentes que sin duda nos permitirán ajustar y mejorar el modelo elaborado en esta ocasión.

Para terminar, pero no por ello menos importante, no hay que olvidar que todos, incluso las profesoras que firman el presente artículo, han hecho un “gran descubrimiento geocultural”;

en otras palabras, el caso permite, sin ninguna duda, profundizar la cultura, y no solo empresarial, sino la cultura en general, en nuestro caso, el conocimiento geográfico de una comarca española.

Notas

¹ Agradecemos a José M^a Cuenca Montesino su lectura atenta y los comentarios al presente artículo.

² Véase Martín Peris (2008)

³ Véanse Caré & Debyser (1984) y Yaiché (1996) sobre las simulaciones de caso.

⁴ Es posible inventar el caso por completo; para ello necesitaremos mucha imaginación y un buen conocimiento del sector en el que se desarrolla el mismo.

⁵ Por tercer año consecutivo, clasificado en primer lugar del ranking de másteres de su especialidad.

⁶ Hemos elegido el turismo no sólo porque es uno de los itinerarios del máster, sino también porque su lenguaje tiene una fuerte vinculación con lo cultural, además de ser un sector por definición muy dinámico.

⁷ Presentación de la empresa:

Notas históricas: Este precioso hotel situado en la comarca sevillana del Aljarafe fue inaugurado en el año 2003 con una categoría 3 estrellas superior. El establecimiento vio la luz como hotel de negocios, con una clara vocación para organizar reuniones de alto rendimiento. Tras una reconceptualización llevada a cabo en abril del 2013 por la gestora hotelera GETSA, Entre Olivares se convirtió en un hotel de 4 estrellas, pasando a ser un hotel de “tamaño pequeño y trato personalizado”. El nuevo concepto tenía como objetivos “atraer una clientela individual que huye de los grandes hoteles impersonales y desea visitar la comarca del Aljarafe” así como ofrecer un servicio cercano y profesional. Características del establecimiento actual: 4 estrellas, 60 habitaciones (de las cuales 4 suites), 5 salones polivalentes (capacidad de 20 a 200 personas), Gimnasio, Sauna, Piscina, Garaje, Restaurante. Situación y entorno natural: Aljarafe sevillano, a 10 km de Sevilla (15 minutos)

La comarca del Aljarafe está situada al oeste de Sevilla y compuesta por 26 pueblos de características similares. Bañada por los ríos Guadalquivir y Guadiamar, esta comarca goza de un clima excelente y ofrece al visitante paisajes únicos: huertos de olivos, vides y naranjos, sierra y marisma, parajes naturales entre los que destaca el Parque Nacional de Doñana. La arquitectura del establecimiento recuerda la de las antiguas Haciendas Andaluzas. Habitaciones y precios: Doble estándar (twin o cama doble): 60 €+ IVA / B&B: 80€ + IVA. Doble Superior (Queen bed/ Decoración personalizada): 80 €+ IVA / B&B: 90€ + IVA. Junior Suite (salón con sofá, escritorio, mesa baja, Queen/ Decoración personalizada/ Tv con carta de películas/ DVD): 115€ + IVA / B&B: 120€ + IVA. Salones y eventos: 5 salones polivalentes, organización de bodas, bautizos, celebraciones empresariales o cualquier tipo de evento privado; reuniones de empresa y seminarios; Menús personalizables (eventos: desde 25€ + IVA, Bodas con aperitivo: desde 45 € + IVA). Personal: La plantilla actual es de 20 trabajadores. Se suele contratar personal temporal en función de la temporada.

⁸ Ernst & Young (2013). Indicadores económicos de la industria hotelera española.

http://www.ey.com/ES/es/Newsroom/PR-activities/Archivo_publicaciones.

⁹ https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=aljarafe+sevillano.

<https://www.google.es/maps/@37.3921252,-6.0673382,13z>.

<http://www.sevillainfo.com/sevilla/comarca/aljarafe.php>.

<http://www.espalucia.com/provincia/sevilla/aljarafe.htm>

<http://www.andalucia.org/es/destinos/zonaturisticas/el-aljarafe/>

¹⁰ Sobre el trabajo con revistas profesionales del sector turístico véase el artículo de Gutiérrez Laffargue (en prensa).

¹¹ Revistas: <http://www.preferente.com/>

<http://www.arecoa.com/>.

<http://www.boletinturistico.com/>

<http://profesionalthoreca.com/>

<http://revistasolohosteleria.com/newsite/>

<http://www.hosteltur.com/>
 Asociaciones: <http://www.aept.org/>
<http://www.exceltur.org/>
<http://www.cehat.com/frontend/cehat/base.php>
<http://www.aedh.es/>
<http://www.fehr.es/>
<http://www.ceav.info/>

¹² En la clasificación que propone Calvi (2010) para los géneros discursivos del turismo, (familia de géneros, supragénero, género y subgénero) las familias de géneros se definen por la comunidad profesional de origen y por sus objetivos principales.

¹³ Este estudio realizado por Nielsen en 2006 con técnicas de eyetracking (movimiento del ojo) demostró que los internautas escanean la página web primero en un movimiento horizontal leyendo solo las primeras palabras de cada frase del primer párrafo, bajando luego al segundo párrafo por la parte izquierda para leer también las primeras palabras de cada frase, y terminando verticalmente por la parte izquierda, hasta abajo; así se llega al patrón de lectura de la “F”, que a veces puede ser de “E”.

¹⁴ <http://www.andalucia.org/es/destinos/zonasturisticas/el-aljarafe/>

¹⁵ En nuestro caso hubo seis propuestas

¹⁶ Véase nuestro punto 2.

¹⁷ La tarea final incluía la propuesta escrita. Hemos sacado las faltas y errores de los estudiantes

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltran, B. (2012). Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: SGEL.
- Alcaraz Varó, E., Mateo Martínez, J. & Yus Ramos, F. (Eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 271-279.
- Alonso Pérez, M. & Furió Blasco, E. (Coord.) (2012). *Nuevo siglo, nuevos retos. Diez casos de estrategia empresarial*. Oviedo: Septem ediciones
- Barkley, E., Cross, K.P. & Howell mayor, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata
- Bayón Mariné, F. (1996). *50 casos prácticos de recursos humanos*. Barcelona: Síntesis.
- Bonilla, S. (2014). Escritura web. En E. Montolío (Dir.) *Manual de escritura académica y profesional*, (Vol. II, pp. 319-358). Barcelona: Ariel
- Bordonaba Zabalza, M.C. (2011). Estrategias argumentativas en la comunicación turística. *El español de las profesiones. Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines específicos: CIEFE*, Ámsterdam, Consejería de Educación, 141-56.
- Cabré, M.T. (2003). *Terminología y textos especializados*. Barcelona: PPU.
- Cabré, M.T. (2010). Sobre la difusa y confusa noción de lo especializado, Gómez de Enterría, Josefa; Rodríguez del Bosque, Ignacio (ed.). *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*. Cizur Menor: Editorial Aranzadi. 33-40.
- Cabré, M.T. & Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Calvi, M.V (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos: CIEFE*, Ámsterdam, Consejería de Educación, 107-122. Consultado el 3 de marzo de 2015, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- Calvi, M.V. (2006) *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arcolibros.

-
- Calvi, M.V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo, *Ibérica*, 19, 9-32.
- Caré, J. M. & Debeyser, F. (1984). *Simulations globales*. París: PELC.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives*. Paris: Hachette
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya. Versión electrónica consultado el 15 de febrero de 2015 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Gil Montoya, C., Baños Navarro, R., Alías Sáez, A. & Gil Montoya, M.D. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias. 7ª jornada sobre aprendizaje cooperativo organizada por los grupos GIAC de la UPC y GREIDI de la UVA. Consultado el 14 de septiembre de 2014, <http://giac.upc.es/JAC10/07/30.pdf>
- Gómez de Enterría, J. (2002). *La comunicación escrita en la empresa*. Madrid: Arcolibros.
- Gómez de Enterría, J. (Coord.) (2001). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.
- Gutiérrez del Moral, M.J. (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. II ° Congreso Internacional Univest'09, Universidad de Girona, 12 y 13 de noviembre de 2009. Consultado el 14 de septiembre de 2014, <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1956/217.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez Laffargue, P. (en prensa). La prensa especializada: un vínculo entre la clase de español y el sector profesional, M. Pujol Berché (Ed.) *Didáctica del español para fines específicos*, *Crisol*, 19.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes. Versión electrónica. Consultado el 25 de septiembre de 2014, http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- Martín Peris, E., Sabater M. Ll. & García Santa-Cecilia, Á. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Martínez, A. & Musitu, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones
- Nielsen, J. (2006). F-Shaped Pattern For Reading Web Content. Consultado el 15 de febrero de 2015, <http://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content/>
- Ogliastri, E. (1998). *El método de casos*. Serie cartillas para el docente ICESI. Cali, Colombia, Publicaciones del CREA.
- Pujol Berché, M. (2010). Estudio comparativo del discurso económico de divulgación científica en dos periódicos españoles. En A. Vera, I. Martínez & A. Sieiro Casquero (Eds.). *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE: El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Comillas, Fundación Comillas y ASELE, Vol. II, 851- 867.
- Pujol Berché, M. (en prensa). Qué habilidades y competencias hay que desarrollar en Lenguas Extranjeras Aplicadas, *Didáctica del español para fines específicos*, *Crisol*, 19.
- Sabater, M. Ll. (2011). La simulación de casos una actividad útil y eficaz en las clases español para uso profesional. *El español de las profesiones. Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines específicos: CIEFE*, Ámsterdam, Consejería de Educación, 132-149.
- Sabater, M. Ll. (en prensa). La simulación de casos, una actividad idónea en las clases de español para uso profesional, *Didáctica del español para fines específicos*, *Crisol*, 19.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris: Hachette.

La interpretación al español en las Organizaciones Internacionales y la formación de intérpretes de conferencias de lengua española

Javier del Pino Romero

Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid

Resumen

Los intérpretes de conferencias hacen posible la comunicación multilingüe y trabajan principalmente en Organizaciones Internacionales. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) es la más importante y la única presente en todo el planeta. Sus lenguas de trabajo son seis: árabe, chino, español, francés, inglés y ruso.

En la mayoría de las reuniones que a diario celebra la ONU en todo el mundo, no hay interpretación simultánea directa del árabe, chino y ruso al español, lo que implica que los intérpretes de cabina española se tienen que conectar a otra cabina (por lo general de lengua francesa o inglesa) para entender un discurso pronunciado en árabe, chino o ruso y poder interpretarlo al español.

Sin embargo, todas las Asociaciones de Intérpretes de Conferencia desaconsejan el recurso a la interpretación indirecta por la pérdida de calidad que implica, ya que se pierden matices del discurso original, y la frecuencia de los errores de interpretación y omisiones se multiplica por dos.

En una situación así, se ha hecho necesario y urgente formar a intérpretes de esas lenguas. El modelo de formación más moderno y de probada eficacia es el propuesto por un consorcio de universidades europeas, las Direcciones Generales de Interpretación del Parlamento Europeo y la Comisión Europea, y la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias. La Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid ha hecho suyo ese modelo con su Máster en interpretación de Conferencias, y se ha convertido así en la primera institución de enseñanza superior de toda la Comunidad Hispanohablante que formará a intérpretes en todas las lenguas de la ONU.

El objetivo de este artículo es presentar un proyecto de enseñanza que creemos puede ofrecer una salida profesional a la comunidad estudiantil y profesional de los 20 países de lengua española miembros de la ONU.

I. Introducción

La lengua española está representada por 20 países en la Organización de las Naciones Unidas. Sin embargo, a pesar de que en teoría está en pie de igualdad con las otras cinco lenguas de trabajo (árabe, chino, francés, inglés y ruso), en la práctica es tratada como lengua de segunda categoría con respecto al inglés y al francés, tanto en la ONU como en sus muchas organismos especializados que se rigen por el mismo régimen lingüístico. Por esa razón, los delegados de lengua española están en situación de inferioridad con respecto a los delegados de lengua inglesa y francesa.

La causa principal de esa situación es el enorme déficit de intérpretes de conferencias que puedan trabajar del árabe, chino o ruso al español en el Servicio de Interpretación de la ONU y en los de sus organismos especializados. En segundo lugar, la manera en que el Servicio de Interpretación de la ONU organiza sus trabajos no es consecuente con el hecho de que las 6 lenguas de trabajo deben estar en pie de igualdad. En la práctica, esa situación se traduce en que, al contrario de lo que sucede con las lenguas inglesa y francesa, no se da prioridad a la interpretación directa al español desde las otras 5 lenguas oficiales de la ONU. Es una situación que tiene raíces históricas y que se ha perpetuado sin que se le haya dado solución.

Las implicaciones de esa situación sobre la educación, el mundo de los negocios y la comunicación internacional son enormes pues la lengua es cuestión de estado en cualquier país y (1) de las tres lenguas citadas, en los últimos 15 años nuestras universidades solo han producido 2 intérpretes: uno de ruso y una de árabe; (2) nuestros políticos, empresarios y otros profesionales se ven perjudicados si no se pueden comunicar en español con sus socios de lengua árabe, china o rusa por medio de interpretación directa, y lo tienen que hacer a través del inglés y (3) nuestros diplomáticos, funcionarios en Organizaciones internacionales (OO. II.) y delegados hispanohablantes en general, difícilmente podrán realizar su trabajo de manera óptima si no han entendido en todos sus matices el discurso pronunciado en esas tres lenguas porque han escuchado a través de interpretación indirecta los discursos pronunciados en árabe, chino y ruso, o porque sus propios discursos no han sido interpretados directamente a esas tres lenguas.

El objetivo principal de esta comunicación es presentar las medidas que se podrían tomar para impulsar el desarrollo de nuestra lengua como vehículo de relación profesional en la ONU, en sus organismos especializados y otras OO.II. con las mismas lenguas de trabajo, y en los grandes congresos profesionales internacionales. Para ello, presentaremos brevemente la situación actual, las causas y consecuencias de esa situación, explicaremos por qué nuestras universidades no forman intérpretes cualificados con esas lenguas y propondremos posibles soluciones. Toda la información que utilizamos en esta contribución procede, por una parte, de las ciberpáginas de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC), del Máster Europeo en Interpretación de Conferencias, de la Organización de las Naciones Unidas y, por otra parte, de la experiencia personal del autor durante 19 años de práctica profesional. A partir de este análisis, haremos un llamamiento a las empresas hispanoamericanas y ofreceremos recomendaciones, que si se traducen en medidas prácticas, permitirían revertir la situación.

Presentamos además un proyecto propio de Máster en interpretación de conferencias con las lenguas de la ONU, para el que hemos tomado como base las directrices del Máster Europeo en interpretación de conferencias (www.emcinterpreting.org) y las buenas prácticas para Escuelas de Intérpretes de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC), y lo hemos adaptado a las necesidades específicas de los futuros intérpretes de lengua española con árabe, chino, francés, inglés o ruso en su combinación lingüística.

2. La interpretación de conferencias

En este primer apartado de nuestra comunicación, expondremos brevemente cuáles son los modos de interpretación de conferencias, dónde trabajan los intérpretes, cuál es su estatuto laboral, y qué papel desempeña la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC) en el mundo de la interpretación. Concluiremos presentando los resultados de nuestra investigación sobre la situación actual de la interpretación de conferencias al español en la Organización de las Naciones Unidas y en otras Organizaciones Internacionales con el mismo régimen lingüístico.

2.1. Modos de interpretación: simultánea y consecutiva

El intérprete de conferencias trabaja en dos modos: interpretación simultánea (90%) e interpretación consecutiva (10%). De la primera, la más usada desde su “bautizo” en los Juicios de Núremberg en 1946, poco hay que decir. El intérprete está sentado en una cabina insonorizada, por lo general con un colega con el que se turna cada media hora, escucha un discurso en una de sus lenguas de trabajo por los auriculares y lo interpreta a su lengua activa a través del micrófono. La interpretación consecutiva está reservada a reuniones bilingües. El orador pronuncia un discurso, y el intérprete, en función de la duración del discurso, puede tomar notas que suelen ser símbolos, abreviaturas o palabras. Una vez pronunciado el discurso, el intérprete lo restituye en su lengua activa. A los otros modos de interpretación que no comentamos aquí no se les puede calificar de interpretación de conferencias, y no requieren la exigente preparación técnica y la alta cualificación de quienes la practican.

2.2. ¿Dónde trabajan los intérpretes? Organizaciones Internacionales y Mercado Privado.

El trabajo del intérprete de conferencias se desarrolla prácticamente a partes iguales en Organizaciones Internacionales y en lo que en la jerga de la profesión se denomina “el mercado privado”, es decir, todas las demás reuniones con interpretación simultánea o consecutiva: Congresos internacionales multilingües, ruedas de prensa, negociaciones bilaterales, reuniones de sindicatos, ministerios, embajadas, etc.

Teniendo en cuenta sus lenguas de trabajo, podemos clasificar las Organizaciones Internacionales en tres grupos: por una parte, la Organización de las Naciones Unidas y sus organismos especializados (UNESCO, FAO, OPAQ, OACI, OMC y muchas otras) con 6 lenguas de trabajo: árabe, chino, español, francés, inglés y ruso; otras Organizaciones Internacionales en las que tanto el español como el árabe, el chino o el ruso son lenguas de trabajo (Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, etc.) y, por último, la Unión Europea (Parlamento, Comisión, Consejo, Tribunal de Justicia, Comité de las Regiones, etc.). Las lenguas de trabajo en la UE son 24 aunque no todas se usan en todas las reuniones.

A continuación, examinaremos con detalle el régimen lingüístico en las reuniones con interpretación en la ONU y en sus organismos especializados. Además hay que tener en cuenta que la situación de la interpretación en la ONU ha influido sobre la situación de la interpretación en el “mercado privado”, pues siendo la ONU y sus organismos el mercado natural de los intérpretes de árabe, chino y ruso y el lugar donde los intérpretes pueden adquirir experiencia, el hecho de que cierren sus puertas a los intérpretes de lengua española con árabe, chino y ruso hace que por extensión se les cierren también las puertas de los grandes Congresos Internacionales donde se hablan esas lenguas.

2.3. Estatuto laboral del intérprete: permanentes y no permanentes

Según su relación profesional con las organizaciones públicas o privadas, los intérpretes pueden trabajar de dos maneras: como intérprete permanente o funcionario por oposición, y como intérprete no permanente o autónomo, que es aquel que trabaja por contrato de duración definida para una o más organizaciones. En la práctica son muchos más los intérpretes no permanentes que los permanentes.

2.4. La Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC)

La AIIC es un actor importante en las reuniones con interpretación simultánea pues es la única asociación mundial de intérpretes y cuenta con unos 3.000 miembros en todos los continentes.

Sus Normas Profesionales y su Código Deontológico garantizan la calidad del servicio que prestan sus miembros. La AIIC ayuda a los organizadores de conferencias a encontrar intérpretes profesionales gracias a su Anuario impreso y en línea, y a sus intérpretes-asesores. Además, promueve buenas prácticas por medio de sus recomendaciones a las escuelas de intérpretes.

La AIIC representa a todos los intérpretes y no solo a sus afiliados, y negocia acuerdos con las organizaciones internacionales más importantes sobre condiciones de trabajo y remuneración.

Ser miembro de la AIIC es sinónimo de calidad pues para que un intérprete de conferencias sea admitido en la asociación son necesarios 150 días de experiencia profesional y un certificado de al menos tres intérpretes con la misma combinación lingüística que el candidato y una

antigüedad de al menos 5 años en la asociación que declaren haber trabajado con el candidato y que este cumple todas las exigencias de calidad y todas las normas de la Asociación.

2.5. La interpretación al español en la ONU y en otras Organizaciones Internacionales

A pesar de su importancia mundial y de ser lenguas oficiales de la ONU y de muchas otras Organizaciones Internacionales, el árabe, el chino y el ruso son lenguas deficitarias en la cabina de interpretación simultánea española. Es decir, cuando un delegado interviene en una de esas lenguas, en la mayoría de los casos, ningún intérprete de lengua española traduce su discurso directamente. Los intérpretes de cabina española se tienen que conectar a otra cabina (por lo general de lengua francesa o inglesa) para entender un discurso pronunciado en árabe, chino o ruso y poder interpretarlo al español. Además, cuando los delegados de lengua española intervienen en reuniones de la ONU, muy a menudo, tampoco hay interpretación directa a las otras 5 lenguas, en particular al árabe, chino y ruso. Esas dos circunstancias afectan negativamente a la comprensión del mensaje emitido y a la lengua española en general.

2.5.1. Causas de la ausencia de interpretación directa del árabe, chino y ruso al español en la mayoría de las reuniones de la ONU

Para el público en general pero también para los delegados en OO. II. es difícil imaginar que en todo el mundo se cuentan con los dedos de la mano los intérpretes hispanohablantes que pueden trabajar desde esas tres lenguas.

a) Escasez de intérpretes de lengua española con árabe, chino o ruso en su combinación lingüística

Según los datos de que disponemos, obtenidos durante nuestra práctica profesional, en la Organización de las Naciones Unidas y en sus organismos no hay ningún intérprete permanente del chino al español, solo hay una intérprete del árabe al español (en la sede de Nairobi), y solo dos del ruso al español (en la sede de Viena^{xci}).

En cuanto a la interpretación del español a las otras cinco lenguas, aunque hay bastantes intérpretes de lengua inglesa y francesa que pueden traducir directamente del español, no sucede lo mismo con las otras tres lenguas, en particular, el chino, en la que la interpretación directa del español es prácticamente inexistente. La causa más probable es que en sus concursos-oposición para intérpretes de lengua china, la ONU solo pide conocimiento del inglés y en los de lengua árabe, solo pide conocimiento del francés y del inglés.

La ONU y sus organismos, salvo casos excepcionales, recurren a intérpretes autónomos miembros de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC) o de asociaciones nacionales de intérpretes con los mismos criterios de admisión, condiciones de trabajo, normas profesionales y código deontológico.

Sin embargo, en este momento apenas hay miembros de la AIIC con lengua activa o materna (lengua A) española que trabajen del árabe, chino o ruso, como podemos ver en el cuadro de abajo. En el cuadro, también incluimos la cifra de intérpretes de lengua inglesa o francesa que trabajan desde esas tres lenguas:

Cuadro I (Fuente: AIIC^{xci}):

	del ruso	del chino	del árabe
Al español	6	0	2
Al francés	66	18	89
Al inglés	119	85	83

En España, además de la sección nacional de la AIIC existe una Asociación Nacional de Intérpretes de Conferencia (la AICE) pero la cifra de intérpretes que pueden trabajar desde las tres lenguas mencionadas al español no es mayor. Véase el cuadro inferior:

Cuadro 2 (Fuente: AICE)^{xciv}

	del ruso	del chino	del árabe
Al español	2	1	0

b) Causas históricas. Árabe y chino: casos especiales.

En el primer “Reglamento sobre lenguas” (Resolución 2 (I) de la Asamblea General de la ONU, con fecha 1 de febrero de 1946, se designaron cinco lenguas oficiales (chino, español, francés, inglés y ruso) pero solo dos lenguas de trabajo (inglés y francés). Es decir los delegados podían hablar en cualquiera de las cinco lenguas pero sus discursos solo se interpretaban al inglés y al francés. Con el paso del tiempo la política lingüística de la ONU evolucionó y las cinco lenguas oficiales se convirtieron en lenguas de trabajo: el español en 1948; el ruso en 1968; el chino en 1973. Ese mismo año el árabe se convertía en la sexta lengua oficial y de trabajo de la ONU. Sin embargo, en la práctica, ese régimen lingüístico no ha cambiado como vamos a ver más abajo.

En resumen, a pesar de que hoy día, en teoría, las seis lenguas están en pie de igualdad, en la práctica, las dos lenguas prioritarias son el inglés y el francés. La secretaría de la ONU organiza los trabajos en las reuniones con interpretación simultánea de modo que todos los discursos se puedan interpretar directamente al inglés y al francés y desde el inglés y el francés. Sin embargo, descuida la interpretación directa hacia las otras lenguas de trabajo.

La interpretación desde el árabe y el chino, y hacia el árabe y el chino es un caso especial. Ante la dificultad de encontrar intérpretes cualificados que pudieran interpretar esas lenguas cuando se convirtieron en lenguas de trabajo, se decidió que los intérpretes chinos se encargarían de interpretar no solo hacia el chino sino también desde el chino. Por ello, cuando un delegado chino interviene en una reunión de la ONU, su discurso es interpretado casi siempre hacia el inglés por un intérprete chino (a veces hacia el francés), y todos los demás intérpretes (de lenguas árabe, española, francesa o inglesa y rusa), interpretan hacia sus lenguas “la interpretación al inglés o al francés” del colega chino.

Lo mismo sucede, por lo general, salvo casos excepcionales, con los discursos pronunciados en árabe, aunque algunos colegas de cabina árabe también interpretan esos discursos hacia el francés e incluso a veces hacia el español.

En la mayoría de los casos, en la interpretación del chino o del árabe (aunque no en todos), se combinan dos prácticas que deterioran la calidad de la interpretación: (1) la interpretación indirecta, y (2) la interpretación hacia una lengua B, o sea, una lengua, que aunque el intérprete domina, no es su lengua materna.

A pesar de que la práctica de la interpretación indirecta es considerada por la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC) y por cualquier asociación nacional de intérpretes un mal menor^{xcv} al que solo se debe recurrir en caso de necesidad y excepcionalmente, se ha convertido en práctica cotidiana en la ONU y sus organismos, hasta el punto de que la Organización de las Naciones Unidas solo pide inglés y francés^{xcvi} (2 lenguas) en las oposiciones que convoca para intérpretes de lengua española mientras que pide tres lenguas en las oposiciones para intérpretes de lengua inglesa, francesa o rusa^{xcvii}. Además, ni siquiera tiene en cuenta como mérito el conocimiento de otras lenguas al contrario de lo que podemos leer en la última convocatoria para intérpretes de lengua francesa^{xcviii}:

“Dominio del francés y excelente conocimiento del inglés y el español o el ruso. Se considerará mérito la capacidad demostrada de interpretar de o hacia otras lenguas oficiales”.^{xcix}

c) Causas “técnicas”

La mayoría de los delegados de lengua española no está familiarizada con el funcionamiento de los servicios de interpretación de las Organizaciones Internacionales. A veces, los delegados son conscientes de las omisiones o errores de los intérpretes que, por otra parte, siempre habrá, como sucede en cualquier profesión. Por eso, ante sus posibles quejas, los servicios de interpretación podrían recurrir a respuestas técnicas ante las que los delegados no sabrían responder con argumentos técnicos. Sin embargo, otro intérprete o investigador sí que sabría refutar respuestas injustificadas o sin base lógica.

2.5.2. Causas del déficit de intérpretes de conferencias que trabajen del árabe, chino o ruso al español

Hay varias causas que explican la escasez de intérpretes de lengua española con el árabe, el chino y el ruso en su combinación lingüística. Son las siguientes:

a) Desinterés de los estudiantes en estudiar lenguas que no ofrecen acceso al mercado de trabajo y que además requieren mucho más tiempo de estudio que otras más “fáciles” y con más perspectivas de empleo: al no haber trabajo en la ONU para intérpretes de lengua española con árabe, chino o ruso, tampoco hay interés entre los posibles candidatos a formarse en esas lenguas.

b) Ausencia de cursos de grado o de posgrado: La AIIC estipula en sus “Buenas prácticas para las escuelas de interpretación” que los profesores de cursos universitarios para intérpretes deben ser intérpretes en activo acreditados en Organizaciones Internacionales, o miembros de la AIIC o de una Asociación nacional de intérpretes con los mismos criterios de calidad. Esa opinión la suscribe el Consorcio de Universidades Europeas agrupadas en el Máster en Interpretación de Conferencias (www.emcinterpreting.org) así como las Direcciones Generales de Interpretación de la Comisión Europea y el Parlamento Europeo. Sin embargo, en toda Hispanoamérica, no hay ninguna universidad que cumpla todos los requisitos de la AIIC y del Máster Europeo y que ofrezca todas las lenguas de la ONU en cursos de grado o de posgrado para intérpretes de conferencias, ya que apenas hay profesores cualificados que sean intérpretes en activo en OO. II., y ninguno de los mencionados en los cuadros 1 y 2 da clase en universidades de Hispanoamérica. Desgraciadamente, muchos licenciados o graduados universitarios que cumplen los requisitos especificados en el apartado 2.2.2. “Prueba de Aptitud” verán truncadas sus expectativas profesionales al no poder proseguir su formación y convertirse en intérpretes de conferencias, y los países de lengua española perderán a intérpretes en potencia de lenguas muy importantes y, sin embargo, deficitarias.

2.5.3. Consecuencias

Ni la AIIC ni las asociaciones nacionales de intérpretes justifican el recurso a la interpretación indirecta a menos que sea estrictamente necesario y en casos excepcionales por la pérdida de calidad que implica y porque la posibilidad de errores y pérdida de información se multiplica por dos como leemos en algunas opiniones de asociaciones de intérpretes, universidades y especialistas sobre el tema^{ci}. Suscribimos la opinión de la AIIC sobre la interpretación indirecta^{ci}

“Los que trabajan en interpretación indirecta no oyen la prosodia del discurso del orador y, por consiguiente, la entonación, el ritmo y el énfasis no les ayudan a seguir el hilo argumental. Además, como no conocen la lengua del orador, pueden perder referencias culturales, alusiones y matices. Por otra parte, pueden no estar familiarizados con circunstancias locales, políticas, geográficas y de otro tipo, del país que representa el orador. Les puede costar trabajo repetir los nombres de personas y lugares pronunciados en una lengua que desconocen. A lo anterior hay

que añadir la dificultad adicional de no sentirse conectado directamente al orador y a la sala de conferencias”.

Sin embargo, no es necesario ser intérprete para ser consciente de la pérdida de información, errores y omisiones, en resumen, de la pérdida de calidad de la interpretación y distorsión del mensaje que acarrea el recurso a la interpretación indirecta. Recordemos el juego infantil “el teléfono roto” o, si queremos aportar pruebas científicas, transcribamos la interpretación indirecta de un intérprete de lengua española de tres discursos pronunciados por tres delegados que se han expresado en cada una de las 3 lenguas (árabe, chino y ruso) mencionadas y comparemos su prestación con la interpretación directa o con una traducción escrita directa del árabe, chino y ruso al español de esos mismos discursos.

En resumen, las consecuencias de la interpretación indirecta son negativas para todos los países de lengua española y para la lengua española en general puesto que además de la multiplicación de errores u omisiones:

a) algunos delegados, que son conscientes del problema, se conectan directamente a la interpretación al inglés o al francés pero, al no ser profesionales de la lengua, cuando llega el momento de escribir informes en español para sus capitales u organizaciones sobre lo sucedido en las reuniones a las que han asistido, en el supuesto de que hayan entendido el mensaje con todos sus matices en una lengua que por muy bien que conozcan no deja de ser extranjera para ellos y no dominan como es el caso de su lengua materna, siempre tendrán que hacer frente a problemas de traducción, insolubles para ellos y difíciles de resolver incluso para los profesionales. Muy a menudo, se servirán de términos ingleses al no saber traducir, con lo que además de los problemas de comprensión y transmisión del mensaje original, estos delegados se convierten en una puerta de entrada de anglicismos innecesarios en nuestra lengua.

b) lo mismo sucede cuando los delegados hispanohablantes conscientes del problema tienen que intervenir en una reunión. A menudo, optan por hacerlo en lengua inglesa “para que se les entienda mejor” o “para agilizar los debates”. Sin embargo, el resultado es el contrario pues en una lengua extranjera, uno dice lo que puede; en la propia, uno dice lo que quiere.

3. La formación de los intérpretes de conferencias de lengua española

En España y en Hispanoamérica, hay muchas Facultades que ofrecen licenciaturas o grados en interpretación pero al final de sus estudios los graduados o licenciados no están preparados para trabajar en una cabina de interpretación simultánea. En primer lugar, porque apenas tienen clases prácticas, solo unas cuantas horas de consecutiva y de simultánea por semana en los últimos años de estudios, y en segundo lugar, porque en la inmensa mayoría de los casos sus profesores no son intérpretes de conferencias profesionales o no practican a diario esa actividad en una Organización Internacional.

3.1. El Máster Europeo en interpretación de conferencias y las buenas prácticas de la AIIC para Escuelas de Intérpretes

El Máster europeo en interpretación de conferencias es una iniciativa de 1997 de la Dirección General de Interpretación (DGI) de la Comisión Europea para crear un estudio de posgrado que solucionara el problema de la escasez de intérpretes de conferencias muy cualificados, en particular para combinaciones lingüísticas raras. A ese proyecto se unió la DGI del Parlamento Europeo, y posteriormente se creó un grupo de trabajo de universidades europeas que ofrecían estudios universitarios de interpretación. El proyecto culminó en el 2001 con la creación del consorcio EMCI^{ci} que reúne a 12 universidades europeas, pero de momento a ninguna española. El consorcio consensuó un programa de estudios para un máster de interpretación de conferencias que nos ha servido de base para nuestro proyecto junto con las buenas prácticas de la AIIC para las Escuelas de intérpretes. Ese programa estipula, entre otros,

que el 80% de las clases sean prácticas (interpretación simultánea y consecutiva) y que los profesores sean intérpretes en activo miembros de la AIIC o acreditados ante Organizaciones Internacionales. Por su parte, la AIIC recomienda, entre otros, que el curso sea de posgrado y se imparta a licenciados o graduados universitarios, que se seleccione a los candidatos mediante una prueba de aptitud, y que los profesores sean intérpretes de conferencias.

3.2. El proyecto de Máster en interpretación de conferencias con lenguas de la ONU^{ciii}

Este proyecto, creado por el que suscribe, se basa en el marco general del Plan de Estudios del EMCI adaptado a futuros intérpretes de lengua española con árabe, chino o ruso en su combinación lingüística. El proyecto fue aceptado en el 2014 por la Universidad Alfonso X el Sabio y se hará realidad en octubre del 2015. Lo explicamos a continuación.

Los candidatos son licenciados o graduados universitarios en cualquier disciplina, con dominio de la lengua española y excelente comprensión oral y escrita de al menos dos lenguas, una de las cuales es la lengua inglesa. Además de una amplia cultura general, tienen un buen conocimiento general de la actualidad internacional y en particular de la economía, sociedad, política y cultura de los países donde se usan sus lenguas de trabajo, buena memoria, y deben aprobar una prueba de aptitud que explicamos más abajo.

3.2.1. Plan de estudios

El Plan de Estudios del Máster en Interpretación de Conferencias se imparte durante 840 horas presenciales, de las que el 80% son clases prácticas de Traducción a la Vista, Interpretación Consecutiva e Interpretación Simultánea. Además, los alumnos que eligen una tercera lengua optativa tienen otras 200 horas más de clase. Hay una visita de una semana de duración a una Organización Internacional durante la que el estudiante de interpretación se familiariza con el modo de trabajo de la organización en cuestión y practica la interpretación simultánea en “cabina muda”, es decir sin encender el micrófono.

Las asignaturas teóricas son las siguientes: Organizaciones Internacionales, Teoría de la Interpretación, Terminología Jurídica, Parlamentaria y Militar. Además hay una semana de seminarios en los que se imparte: Documentación y Preparación de Conferencias; Código Deontológico del Intérprete y Normas profesionales; Historia de la Interpretación de Conferencias; Relaciones Internacionales; Escritura de Discursos; Procedimientos en Conferencias; Condiciones de Trabajo y Práctica Profesional; Metodología de la Investigación y Redacción del Trabajo de Fin de Magister.

3.2.2. Prueba de aptitud

Para poder matricularse en el máster, los candidatos deben someterse a una prueba de aptitud que se compone de:

- Una entrevista.
- Una prueba de memoria consistente en la reproducción oral de un discurso de entre 2 y 3 minutos leído en lengua española.
- La reproducción oral de discursos breves y bien estructurados de entre 2 y 3 minutos de las lenguas C del candidato en su lengua A (español).
- Una prueba de cultura general en la que el candidato demuestre su conocimiento de la actualidad internacional y de los países donde se hablan las lenguas de su combinación lingüística.

- Una prueba de traducción a la vista: se dará a los candidatos un texto breve, de unas 300 palabras, en cada una de sus lenguas pasivas, que leerán y, a continuación, se les pedirá que lo traduzcan a su lengua activa (español).

3.2.3. Profesores y Tribunal examinador

En cumplimiento de los requisitos del EMCI y de las recomendaciones de la AIIC, los profesores son todos miembros de la AIIC, la AICE o intérpretes acreditados en Organizaciones Internacionales. Algunos de ellos (casos del árabe, chino y ruso) son los únicos posibles. Todos ellos tienen una distinguida trayectoria profesional y amplia experiencia pedagógica^{civ}.

El examen final tiene lugar ante un tribunal compuesto de los profesores-intérpretes del Máster así como de otros intérpretes en activo en Organizaciones Internacionales, y de jefes de la cabina de interpretación española en OO. II.

4. Conclusión y resultados

En esta comunicación, hemos revisado el estado de la profesión de intérprete de conferencias de lengua española y hemos divulgado los resultados de nuestra investigación demostrando que apenas hay intérpretes de las lenguas árabe, china y rusa, lo que es perjudicial para la lengua española en general y para los delegados de lengua española en Congresos internacionales en particular. Además, hemos descubierto que en sus convocatorias de oposiciones para intérpretes de lengua española, la ONU solo pide inglés y francés y no cuenta como mérito el conocimiento de árabe, chino o ruso, y que hasta hace unos meses no existía ninguna universidad en toda Hispanoamérica que formara a intérpretes de conferencias de lengua española con árabe, chino y ruso.

Por esa razón, a diario, se interpreta indirectamente hacia el español y desde el español en la inmensa mayoría de las reuniones de la ONU, sus organismos especializados y muchas otras OO. II., con todas las consecuencias negativas enumeradas más arriba, y a pesar de que todas las asociaciones nacionales de intérpretes, y en particular la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC) desaconsejan el recurso sistemático a la interpretación indirecta porque se multiplican los errores y omisiones.

Todos sabemos lo importantes que son las tres lenguas mencionadas en el escenario mundial. Las tres son lenguas de la ONU y de tres grandes bloques económicos y políticos; dos de ellos también militares. Rusia es una gran potencia diplomática, económica y militar y el ruso sigue siendo importante en muchas de las antiguas repúblicas soviéticas. El mundo árabe reúne a muchos países y la lengua árabe genera constantemente actividad diplomática internacional, y no solo por el poder económico de los países de lengua árabe. ¿Y qué decir de China con sus 1.357 millones de habitantes y segunda potencia económica del mundo? Creemos que hay que entenderles en directo, y no a través de intermediarios.

A mediados de septiembre, se reunieron en la Asamblea General de la ONU los Jefes de Estado o de Gobierno de los países miembros. El Rey de España y sus colegas Jefes de Estado de todos los países de lengua española estuvieron allí. ¿Qué oyeron cuando se habló en ruso, en árabe, o en chino? ¿Hubo interpretación directa del español al chino, al árabe, al ruso? El 15 de noviembre del 2014, el Presidente del Gobierno de España estuvo en la reunión del G-20 en Australia y también estuvieron allí sus colegas ruso y chino. Lo que oyó el Presidente del Gobierno de España no fue interpretación directa, ni del ruso al español ni del chino al español. Eso no es bueno para España y por supuesto tampoco lo es para la lengua española. Por cuestiones prácticas y de prestigio, una situación así no debe prolongarse.

En resumen, si se consideran importantes las declaraciones de los delegados de lengua española en la ONU y en sus organismos especializados, así como en Congresos Internacionales Multilingües, también debe considerarse importante el trabajo de los intérpretes y tomar medidas correctoras. Creemos que es responsabilidad de los países de lengua española

encargarse de que se formen al menos 10 intérpretes al año con esas tres lenguas para que poco a poco vayan ocupando puestos de intérprete en las sedes de la ONU en Nueva York, Ginebra, Viena y Nairobi pero también en las sedes de los organismos especializados de la ONU que cuentan con servicios propios de interpretación. Eso fue lo que hizo el Servicio de Interpretación de la Comisión Europea tras el ingreso de España en la entonces Comunidad Económica Europea: financiar cursos intensivos de formación en interpretación de conferencias a los candidatos que cumplieran los requisitos. Para ello, el Estado, solo o en cooperación con la empresa privada, debería anunciar la financiación de 10 becas a los alumnos que más se distingan en las pruebas de aptitud. Lo normal es que en un curso de posgrado para intérpretes se admita como máximo a entre 10 y 20 estudiantes. No se trata de cientos de becas. España invierte en la promoción de la lengua española y hace bien. También invierte en la promoción de la Marca España y en las relaciones con los países árabes, con China y con Rusia. Creemos que esta inversión mínima produciría muchos dividendos.

Al contrario de lo que sucede en otras carreras universitarias, son pocos los candidatos que cumplen todos los requisitos necesarios para que se les pueda formar como intérpretes en un curso de posgrado. Además, es muy difícil aprobar la prueba de aptitud obligatoria que da acceso al Máster en interpretación de conferencias. Prueba de ello es que las pocas universidades españolas que forman a intérpretes de conferencias llamados a trabajar en las Instituciones Europeas solo “producen un puñado” de intérpretes al año de lenguas consideradas mucho más “fáciles”, como el francés, el inglés, el alemán o el italiano.

Por otra parte, el coste de este máster, 17.000 euros, no está al alcance de cualquier bolsillo puesto que los pocos profesores-intérpretes capaces de dar clase, muy demandados como profesionales liberales, reciben los mismos honorarios como profesores que como intérpretes de conferencias. Los honorarios de los intérpretes de conferencias son prácticamente iguales en todo el mundo y se basan en la cantidad acordada por la AIIC y la ONU: en este momento, unos 500 euros libres de impuestos por jornada de trabajo. Es una situación comparable a la de la Escuela de Música más prestigiosa de España, la Escuela Reina Sofía. Para estudiar en esa escuela, el futuro músico ya debe ser un excelente “intérprete” de cualquier instrumento y pasar un control de calidad (examen de su expediente), y una prueba de aptitud (interpretación musical). Los profesores son músicos de reconocido prestigio y sus honorarios condicionan el precio de la matrícula: 18.500 euros. Sin embargo, esa Escuela tiene numerosos mecenas y entidades colaboradoras que financian los estudios de los candidatos con más perspectivas, y produce músicos de alto nivel.

En el caso de los candidatos a intérprete, estos ya deben tener un excelente conocimiento de la lengua española y de otras dos lenguas de la ONU, a ser posible de tres. Creemos que los únicos candidatos con posibilidades de aprobar las muy exigentes pruebas de aptitud son los que han estudiado español en la enseñanza primaria, secundaria, o en la universidad, se han distinguido en el aprendizaje de la lengua inglesa y, han crecido en una familia en la que se hablaba (el padre o la madre) árabe, chino o ruso, pues entienden esas lenguas a la perfección. A esos candidatos potenciales, se les pueden sumar los hijos de diplomáticos y otros trabajadores o profesionales destinados en países donde esas 3 lenguas son oficiales y donde las han aprendido de pequeños, y ciertos casos especiales: estudiantes hispanohablantes que han aprendido las lenguas extranjeras con mucho esfuerzo en su propio país o las han perfeccionado posteriormente en el extranjero. Para atraer a esos candidatos, creemos que podría ser el Ministerio de Educación quien se encargara de convocar esas becas. Posteriormente, una vez empezado el curso de posgrado, la Universidad y el Departamento de la Asamblea General y de Gestión de Conferencias de la ONU pueden firmar siguiendo los cauces establecidos en el Portal “Outreach to Universities” el Memorando de Entendimiento para la formación de candidatos a las oposiciones a intérpretes de lengua española, lo que permitirá a estos hacer prácticas en cabina muda, es decir, asistir a reuniones reales de la ONU y practicar la interpretación simultánea acompañados de un intérprete pero sin encender el micrófono, y cooperar en otros ámbitos.

Además, hacemos desde aquí un llamamiento a las empresas hispanoamericanas y, en particular, a las que hacen negocios con países de lengua árabe, china o rusa para que financien

con becas a los alumnos que destaquen en las pruebas de aptitud de la Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid.

Por último, con las siguientes recomendaciones, intentamos propiciar acciones encaminadas a impulsar el desarrollo de la lengua española como vehículo de las relaciones internacionales. Creemos que la primera acción destinada a anular el déficit mencionado es la producción de intérpretes de conferencias de lengua española con árabe, chino y ruso.

5. Recomendaciones

1. que nuestros gobiernos solos o en colaboración con el sector privado financien con becas que cubran el coste de la matrícula a los estudiantes que superen con mejores resultados las pruebas de aptitud en el único curso de posgrado de toda Hispanoamérica que ofrece las tres lenguas deficitarias mencionadas: árabe, chino y ruso.
2. que los Ministerios de Asuntos Exteriores de los países de lengua española ejerzan su influencia a través de sus Representaciones Permanentes ante la Organización de las Naciones Unidas, sus organismos especializados y otras Organizaciones Internacionales para que en las próximas convocatorias de intérpretes de lengua española se pida árabe, chino y ruso, y no solo inglés y francés a los candidatos, y que cuando los Servicios de Interpretación de estas últimas contraten a intérpretes autónomos den preferencia a los pocos intérpretes hispanohablantes que tienen esas lenguas en su combinación lingüística;
3. que nuestros diplomáticos hagan un seguimiento de la interpretación hacia el español en todas las Organizaciones Internacionales en las que están representados los países de lengua española, y que las delegaciones en Congresos Internacionales Multilingües hagan lo mismo para asegurarse de que siempre que sea posible la interpretación al español sea directa.

Notas

^{xcii} No descartamos que haya algún otro intérprete más. Para datos más precisos habría que consultar al Servicio de Interpretación de la ONU.

^{xciii} Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia:
<http://aiic.net/directories/interpreters/languages>

^{xciv} Asociación de Intérpretes de Conferencia de España: http://www.aice-interpretes.com/interpretes_de_conferencia/interpretes-aice.php

^{xcv} “Los equipos de intérpretes se deben formar de modo que se evite el empleo sistemático de la interpretación indirecta”, Artículo 6.3. de las Normas profesionales de la AIIC.

^{xcvi} <http://www.unlanguage.org/LE/Overview/Interpreters/Spanish/default.aspx>

^{xcvii} <http://www.unlanguage.org/LE/Overview/Interpreters/French/default.aspx>

<http://www.unlanguage.org/LE/Overview/Interpreters/English/default.aspx>

<http://www.unlanguage.org/LE/Overview/Interpreters/Russian/default.aspx>

^{xcviii} <http://unjobs.org/vacancies/1412493924718>

^{xcix} Traducción del autor de esta comunicación.

^c Véase Bootheando, Marrone, Asociación de los miembros de la AIIC en España, Universidad de Vigo, Agrupación de intérpretes de Barcelona, AIIC y otros.

^{ci} <http://aiic.net/page/628/practical-guide-for-professional-conference-interpreters/lang/1#35>

^{cii} European Master in Conference Interpreting (www.emcinterpreting.org)

^{ciii} Para más detalles, véase la ciberpágina del Máster en: <http://www.uax.es/master-en-interpretacion-de-conferencias.html>

^{civ} Los currículos de los profesores se pueden consultar en el apartado “Currículos de los profesores de interpretación” en la ciberpágina <http://www.uax.es/master-en-interpretacion-de-conferencias.html>

Referencias bibliográficas

- Agrupación de intérpretes de Barcelona. (2014). Normas de trabajo para la composición del equipo de intérpretes, *Ciberpágina de la Agrupación de intérpretes de Barcelona*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://www.aibcnet.com/index.php/es/asociaciones-profesionales/35-elegir-bien-es-fundamental-submenu/268-normas-de-trabajo-para-la-composicion-del-equipo-de-intérpretes>
- AICE. (2014). Intérpretes AICE. *Ciberpágina de la Asociación de Intérpretes de Conferencia de España*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, http://www.aice-intérpretes.com/intérpretes_de_conferencia/intérpretes-aice.php
- AIIC. (1999 y 2012). Practical Guide for Professional Conference Interpreters, *Ciberpágina de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://aiic.net/page/628/practical-guide-for-professional-conference-interpreters/lang/l#35>
- AIIC. (2010). Conference interpreting training programmes best practice. *Ciberpágina de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://aiic.net/page/60>
- AIIC. (2012). AIIC Professional Standards. *Ciberpágina de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://aiic.net/professional-standards>.
- AIIC. (2012). AIIC Code of Professional Ethics. *Ciberpágina de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://aiic.net/node/2410/code-of-professional-ethics/lang/l>
- AIIC. (2014). AIIC Conference Interpreters Worldwide. *Ciberpágina de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://aiic.net/directories/interpreters/>
- AIIC. (2014). AIIC Accredited Consultant Interpreters. *Ciberpágina de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://aiic.net/directories/consultants/>
- AIIC. (2014). AIIC interpreters currently offer professional spoken translation services in the following language pairs. *Ciberpágina de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://aiic.net/directories/interpreters/languages>
- AIIC. (2014). Conference interpreter training is currently available in the following language combinations. *Ciberpágina de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://aiic.net/directories/schools/languages/>
- Baigorri-Jalón, J. (2014). *Interpreters at the United Nations: A History*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Del Pino Romero, J. (2014). Árabe, chino y ruso, ¿lenguas del futuro?, *Ciberpágina de Javier del Pino Romero*, <http://www.javiardelpino.at/articulos-sobre-la-interpretacion-de-conferencias/arabe-chino-y-ruso-lenguas-del-futuro-/>

-
- Del Pino Romero, J. (2014), ¿Quieres ser intérprete?, *Ciberpágina de Javier del Pino Romero*, <http://www.javierdelpino.at/articulos-sobre-la-interpretacion-de-conferencias/quieres-ser-interprete-/>
- EMCI, (2014). European Master in Conference Interpreting, *Ciberpágina del Máster Europeo en Interpretación de Conferencias*. Consultado el 28 de noviembre del 2014, www.emcinterpreting.org
- Espaiic. (2013). La Organización del Equipo de Intérpretes, *Ciberpágina de la Asociación de los miembros de la AIIIC en España*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, http://espaic.es/consejos/7d_cabinas.html
- Guelbenzu, C. (2014). Interpretación con relé. *Bootheando*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://www.bootheando.com/2009/10/29/interpretacion-con-rele/>
- Marrone, S. (1993). Quality, a shared objective. *The Interpreters' Newsletter* 5, 35-41
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). Official languages at the United Nations. *Ciberpágina de Language Outreach by the United Nations*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://www.unlanguage.org/Careers/Interpret/COV/Languages/default.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). Sample of Competitive Examination Announcement. Competitive examination for Arabic, Chinese, English, French, Russian and Spanish-Language Interpreters. *Ciberpágina de Language Outreach by the United Nations*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://www.unlanguage.org/LE/Overview/Interpreters/Spanish/default.aspx>
- Universidad Alfonso X el Sabio. (2014). Máster en interpretación de conferencias, *Ciberpágina de la Universidad Alfonso X el Sabio*, Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://www.uax.es/master-en-interpretacion-de-conferencias.html>
- Universidad de Vigo. (2014). Relé, Recursos para la interpretación de enlace. *Ciberpágina de la Universidad de Vigo*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://linkinterpreting.uvigo.es/que-es-la-interpretacion/tecnicas/simultanea/rele/>
- UN Jobs. (2014). Interpreter (French) Geneva. *Ciberpágina de la Organización "UN Jobs"*. Consultado el 1 de diciembre del 2014, <http://unjobs.org/vacancies/1412493924718>

